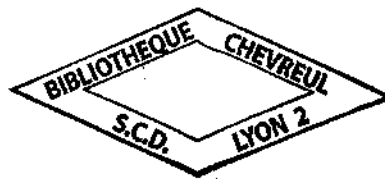


Ch 8899



**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 - ... <i>Ce que cette thèse ne veut et ne peut être...</i>	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

TROISIEME PARTIE :

"JE NE CHERCHE PLUS, JE TROUVE" (PABLO PICASSO)
(ou la satisfaction d'avoir trouvé un paradigme nouveau.)

"Nous ne savons pas par avance quel sera le contenu de la bonne théorie, ni son objet, ni sa thèse, ni ce dont elle va traiter, ni comment elle en traitera ; mais nous savons très bien quel est le type de satisfaction que nous attendons, et c'est, entre autres, aussi par là que nous la reconnaitrons".

Judith SCHLANGER.

Penser la bouche pleine. Fayard. Paris. 1984. p. 17

- 1 Les ancrages théoriques au niveau des praticiens.
- 2 L'indispensable évolution de l'appareil.
- 3 La pédagogie, élément fondateur de ce paradigme.

Troisième Partie :

Nous avons étudié dans la partie précédente, comment, avec cet outil, les pédagogues se sont fixés des finalités qu'ils ont pu travailler de façon originale, ils sont passés à la mise en pratique avec les difficultés dues à la nouveauté, certes, leur obstination a permis à des résultats d'apparaître. Ils ont commencé à maîtriser cet outil qui leur apporte satisfaction. Dans cette troisième partie, nous essayerons de comprendre comment, en théorisant à partir de leur pratique, ils parviennent à élaborer ce nouveau modèle qui va au delà de l'autre

Regardons, maintenant, ce que le P.E.I. leur a apporté.

1- La confrontation à l'outil, leur a permis un approfondissement de la réflexion pédagogique. Ils ont découvert une nouvelle réflexion pédagogique, de même qu'une réflexion personnelle qui leur a imposé des remises en cause, pour trouver et développer de nouvelles méthodes pour atteindre des objectifs qu'ils n'abordaient pas jusqu'à ce moment.

2- Pour vivre ces modifications le mieux possible, il importe, également, que l'appareil de l'A.F.P.A. évolue et modifie, par exemple, ses relations avec les enseignants et les psychologues du travail : pour mettre en oeuvre le P.E.I., les praticiens doivent pouvoir bénéficier d'un certain nombre de dispositions pour les stages, pour les stagiaires et pour eux-mêmes.

Troisième Partie :

3- La réflexion pédagogique se trouve totalement modifiée et satisfait les besoins de connaissances énoncés par les enseignants : ils disent avoir découvert une méthode qu'ils ont dû s'approprier, un outil assez complexe à maîtriser mais qui donne la possibilité de mise en oeuvre d'objectifs intermédiaires nécessaires avant l'acquisition de savoirs théoriques ou techniques. Tout ce travail demande un investissement personnel très fort, mais ils ne le refusent pas, bien au contraire, au regard de ce qu'ils disent avoir découvert.

Partie 3



Chapitre 1

Chapitre 2

Chapitre 3

*Chapitre I - Les ancrages théoriques au niveau des
praticiens.*

Chapitre I -

Les ancrages théoriques au niveau des praticiens.

"Les nouvelles technologies intellectuelles ont démontré qu'elles peuvent apporter de nombreuses réponses aux immenses questions qu'elles contribuent à soulever. Mais elles ne le feront efficacement qu'à condition d'être dégrisées de leur ivresse technologique, déniaisées de leur technicisme infantile et contrôlées dans l'arrogance mégalomaniacale de leur totalitarisme formel, par de solides contrepoids d'expérience avec la réalité des êtres et des choses... On ne voit pas alors, comment il sera possible d'éviter l'exclusion ni les conflits à grande échelle, rapidement intolérables, entraînés par la marginalisation accélérée et en nombre croissant, de tous les "inaptes" au modèle unique de la pathologie techniciste".

Monique LINARD.

Des machines et des hommes. Editions Universitaires. Paris. 1991.
p. 189.

11 - L'approfondissement de la réflexion pédagogique.

12 - L'apparition de réflexions plus personnelles.

13 - La création comme moyen de remise en cause.

Troisième Partie :

La mise en oeuvre du P.E.I. les fait se ré-approprier une réflexion pédagogique que les modes de travaux, les commandes des dernières années, avaient fait s'estomper. Ils ont découvert que la réflexion pédagogique s'accompagne d'une réflexion beaucoup plus personnelle et que tout l'aspect créatif sollicité est un excellent moyen de remise en cause.

Troisième Partie :

11- Approfondissement de la réflexion pédagogique.

Travailler sur le P.E.I. les amène à approfondir leur réflexion pédagogique, personnelle par une remise en cause en différents domaines.

111 - Evolution des modes de pensée chez le psychologue du travail.

La formation et la pratique du P.E.I. a fait évoluer le travail, le mode de fonctionnement du psychologue du travail.

Les outils d'éducabilité, et plus spécialement le P.E.I., ne sont pas des tests.

Ils s'en différencient dans leur philosophie même, puisque le postulat de base affirme que tout homme peut progresser : "le problème des tests, c'est que l'on transforme en pronostic un diagnostic" (ENT. 10) et avec une telle attitude, les personnes sont facilement cataloguées. La mise en oeuvre du L.P.A.D. démontre qu'un individu, à condition de lui en donner les moyens, est capable d'une certaine évolution : tout en faisant, la personne découvre qu'elle peut progresser, "c'est une nouvelle étape, un nouvel élan, si l'on sait découvrir les potentiels, y croire, et les faire fructifier" (ENT. 20).

L'approche centrée sur le L.P.A.D., parce qu'il est une modalité de diagnostic, permet au psychologue du travail,

Troisième Partie :

de constater dans quels domaines et jusqu'à quels niveaux la personne maîtrise des opérations mentales. S'il sait être vigilant dans le recueil des informations qu'il peut voir, à condition d'être attentif pour bien comprendre et mieux connaître par une analyse fine les modes de travail et les difficultés de celui avec lequel il est en entretien, s'il n'a pas "peur de perdre du temps pour faire expliquer, pour aller plus loin que la simple correction avec une grille" (ENT. 9), il découvre avoir provoqué des changements chez l'autre, manifestés par des résultats qu'une simple passation de tests n'aurait pas fait émerger, le médiateur n'étant en aucune sorte intervenu pour pousser jusqu'à l'ultime limite du raisonnement. Le travail ne fait, à ce moment là, que commencer : "il me reste, alors, à savoir exploiter ce que j'ai fait émerger" (ENT. 33), c'est le moment où le diagnostic peut se transformer en pronostic, qui, "comme tout pronostic, est toujours réservé" (ENT. 33), tant il est vrai que personne ne peut savoir jusqu'où l'individu est capable d'aller.

Les psychologues du travail, avec une approche L.P.A.D., peuvent aller du diagnostic au pronostic.

Ils ont trouvé un outil de travail qui leur facilite la découverte des possibilités de l'autre et, surtout, de pouvoir faire, par la suite, auprès du moniteur ou d'un organisme extérieur, des propositions, des pronostics qui ne sont plus en terme de réussite ou d'échec ; cette approche va bien dans la ligne de cette individualisation tant prônée en ce moment : travailler avec chacun, parler avec lui pour lui permettre d'abaisser les barrières de

Troisième Partie :

ses défenses en lui évitant ainsi de fuir dès la première difficulté rencontrée sont des temps qui commencent la structuration des opérations mentales de la personne, ce sont déjà des temps de formation.

L'entretien est tourné vers l'émergence des possibles, à partir desquels un projet de formation peut être proposé à la personne, face à son projet professionnel personnel. Pour ce faire, l'analyse et le travail à partir des hésitations, des erreurs commises autorisent, pour le candidat, un dépassement vers des modes de raisonnement qu'il ne se permettait pas auparavant ou même qu'il ignorait. Ce travail demeure un travail d'émergence qui ne peut être confondu avec la maîtrise qu'il faudra développer par la suite.

Centration sur la personne (ou la nouvelle approche des psychologues)

S'ils continuent d'utiliser les tests, c'est pour vérifier des hypothèses qu'ils ont pu construire, le résultat n'est plus seulement une donnée technique, mais un élément que des grilles d'analyse permettent d'intégrer dans un processus où la personne entière est considérée ; c'est l'approche globale, holistique, opposée à une approche où uniquement certains éléments sont pris en compte.

Ce mode de travail permet à la personne de se rendre compte par elle-même de ce qu'elle produit : la resti-

Troisième Partie :

tution ne se situe plus au niveau d'une réussite ou d'un échec, mais bien plus sur la façon dont cette personne a produit. "Maintenant, je n'ai plus à m'excuser, auprès du candidat si je ne le prend pas : il a compris, car il a vu où il y avait des difficultés et pourquoi" (ENT.16). La restitution se fait en terme neutre, ce ne sont ni la personne, ni le métier projeté qui sont mis en cause : la prise de conscience se fait tout au long du travail avec le psychologue du travail.

Le niveau d'exigence a bien augmenté pour comprendre et ne pas se laisser aller à une décision hâtive, surtout que, de plus en plus, il n'y a pas forcément décision, mais conseil pour des étapes intermédiaires. Cela ne se décrète pas unilatéralement, mais le psychologue du travail doit fonctionner en interface avec l'autre pour arriver à une confiance que la mise en oeuvre des pages du P.E.I. peut faciliter : la perception sera plus aisée pour les deux parties. Le discours est d'arriver à une nouvelle équation entre la personne et le psychologue du travail, celui-ci offrant la possibilité de... sans aucune certitude que celui-là réussira. Mais cette dynamique modifie la sélection au point de la supprimer pour passer au recrutement : extraordinaire passage d'une sélection à ce temps où, grâce à la découverte de potentialités chez l'autre, il peut y avoir recrutement, c'est-à-dire mise en oeuvre de procédures conduisant à une formation. Même si elle n'est pas institutionnelle, la réponse est amorcée par l'exploitation de ce que fournit la personne. Et même si le candidat ne comprend -

Troisième Partie :

apparemment- pas tout, il entend des choses qu'il saura ré-exploiter plus tard, si nécessaire.

Comme nous l'avons signalé précédemment, les psychologues du travail sont en mesure de communiquer des informations aux pédagogues, pour mettre en oeuvre une stratégie d'échec à l'échec, car "ce n'est pas en refaisant la même chose durant son stage que la personne évoluera" (ENT.36). Le pédagogue peut travailler en d'autres termes que "il est sélectionné donc il est bon, puisque nos étalonnages sont construits sur le pronostic de réussite à l'examen de fin de stage" (ENT. 12). Les psychologues du travail ont, durant des années, sélectionné, ils sont satisfaits de cette possibilité de travail fournie par les instruments L.P.A.D. et P.E.I. ; ils peuvent aller au delà de la sélection -qui demeure nécessaire- vers la mise en place de séquences de travail facilitant l'acquisition de ce savoir-être tant réclamé, et, dès l'entretien, la relation devient pédagogique.

Le discours du psychologue est modifié.

Tout d'abord, sur le plan du cognitif, beaucoup de psychologues du travail énoncent leur ignorance antérieure : "le cognitif ne m'avait jamais touché, et je n'avais pas entendu parler, en formation A.F.P.A., de Piaget, c'est après que j'ai entendu parler de stades" (ENT.23). Aussi sont-ils surpris d'entendre dire qu'une personne est capable d'évoluer, sans que l'on sache quand, comment et jusqu'où... En intégrant cette dimension nouvelle, leurs décisions sont modifiées et les deux temps que nous mentionnions précé-

Troisième Partie :

demment prennent toute leur valeur : temps de pronostic suivant un temps de diagnostic. Cette attitude se répercute sur les temps de formation : comment, au cours d'un entretien classique, dire à quelqu'un qu'il est bon, donc qu'il réussira, pour lui annoncer, à son entrée en stage qu'il va suivre des séquences de P.E.I... Le psychologue du travail est dans une situation délicate, car, même s'il conduit des entretiens d'évaluation, il n'est pas assuré que la pédagogie mise en oeuvre suivra ce qu'il a diagnostiqué et pronostiqué. Tout le travail peut être battu en brèche par une pédagogie traditionnelle institutionnelle et se pose la question de la transmission de l'évaluation aux pédagogues : dans l'histoire de l'A.F.P.A., les premières interventions des psychologues du travail dans les centres de F.P.A. avaient bien cette mission.

Le discours sur la communication est autre : "d'abord, je ne sais plus tout, et l'on va chercher ensemble" (ENT.32) et, ce qui peut sembler apparemment simple, ne l'est pas pour tous ; pour ne pas donner la réponse, et, ainsi se débarrasser de la question, il faut être fort soi-même pour ne pas être mis en situation de faiblesse. Les paramètres de la médiation sont, à ce moment-là, d'un intérêt capital : "je peux, j'essaie de porter un regard un peu différent de celui banal de sélectionneur" (ENT.23), cela force encore à améliorer l'écoute, "aussi, je me suis forcée d'adapter et d'adopter l'outil et la théorie pour renvoyer autre chose que de la décision extérieure au candidat" (ENT.23), décision prise sans qu'il se sente

Troisième Partie :

concerné puisqu'il n'avait pas l'opportunité de comprendre ce qui est lui retourné. Il s'agit de le faire adhérer, sans manipulation, à la décision quelle qu'elle soit, et pour qu'il comprenne, la médiation et les grilles de lecture qu'elle fournit, sont des atouts non négligeables dans le fonctionnement du psychologue du travail.

Dans le discours du psychologue du travail, le seul résultat ne compte plus comme avant, mais les procédures (invariant ou mémoire complexe), les processus mis en oeuvre pour réussir la tâche sont bien plus importants pour établir un diagnostic dont les prévisions seront transmises au pédagogue. De ce fait, l'entretien devient début de formation par le travail que fournit le candidat et les éléments qu'il est capable de maîtriser immédiatement. L'évaluation a conduit les psychologues du travail à un changement pour eux-mêmes ; faire confiance aux autres, s'engager dans une relation avec un autre, considéré comme autre et non seulement comme différent : "l'entretien, il a changé ; quand j'ouvre la porte à quelqu'un qui vient pour la toute première fois, ce n'est plus celui qui vient rompre mon calme, c'est déjà quelqu'un avec qui je suis en relation" (ENT. 19).

Dans le discours des psychologues du travail est aussi apparu le mot psycho-pédagogie ; avant, existait le suivi psycho-pédagogique, maintenant les psychologues parlent d'un nouveau discours commun à créer avec le pédagogue ; le psychologue a encore davantage pris conscience que,

Troisième Partie :

s'il restait dans son bureau, le P.E.I. pouvait lui être d'une certaine utilité mais qu'il serait beaucoup plus efficace en collaborant avec les pédagogues.

112 - L'approfondissement de la réflexion pédagogique chez l'enseignant.

La réflexion pédagogique est ré-apparue dans le discours également chez les moniteurs : le P.E.I. leur a fourni la possibilité de porter un regard autre sur la tâche, par un outil organisateur qui ouvre des pistes, et oblige à une recherche personnelle sur le plan pédagogique.

Le P.E.I. apporte un nouveau regard et une nouvelle maîtrise sur la tâche.

La transformation des tâches en objectifs successifs à franchir est facilitée par la maîtrise des opérations mentales et des fonctions cognitives déficientes : des indications peuvent être données pour que la personne travaille dans telle ou telle direction, le moniteur vérifie si la maîtrise est acquise, le savoir est alors résultat d'une production réalisée par le stagiaire lui-même et non plus une transmission banale. Le risque est de demeurer à une réalisation de premier niveau : la feuille pour la feuille, sans combiner cette activité avec les apprentissages techniques : c'est ainsi que des discours du type : "si ça ne leur fait pas de bien, ça ne leur fait pas de mal" (ENT.5), sont prononcés sans se rendre compte de

Troisième Partie :

leur profonde incohérence. Quand les tâches sont complexes, le stagiaire ne trouve pas nécessairement la réponse : il doit chercher, et le travail fait avec le P.E.I. aide à l'analyse antérieure de la situation : la tâche est décomposée en éléments.

L'exploitation est ce nouveau regard qu'un jeu habile de questionnements autorise : le stagiaire peut prouver qu'il a compris, qu'il peut aller plus loin que le résultat en donnant d'autres situations où ce qu'il vient de découvrir est applicable. Cette ouverture d'esprit, ce frayage mental ne signifie aucunement égarement, le pédagogue reste maître de la situation, facilitant les raccords à, les constructions sur, et les conditions pour... Le moniteur est celui qui, par le regard qu'il porte sur la tâche, ouvre et trace le chemin, pour faciliter la tâche d'apprentissage.

Le P.E.I. est organisateur de la relation à l'autre :

Si le résultat demeure important, la démarche mise en oeuvre par le stagiaire l'est tout autant, "j'ai mis du temps à comprendre que moins de résultat n'était pas égal à moins de travail" (ENT. 24) ; et l'accompagnement est bien plus structuré qu'auparavant : "en fait, avant, je laissais, mais dans le mauvais sens du mot, les gens se débrouiller" (ENT. 6). Les moniteurs ont la possibilité d'intervenir rapidement si des difficultés apparaissent en proposant des temps de travail adaptés au moment et aux personnes, à condition, toutefois, de ne

Troisième Partie :

pas croire que le miracle se produit seul : si l'outil facilite l'organisation, le pédagogue est l'organisateur : "il ne faut pas les lâcher, mais décortiquer, analyser les difficultés, puis voir, avec eux, ce qu'il faut faire" (ENT. 39). Le moniteur tient "le fil conducteur des opérations, de telle manière que la personne soit en permanence sous pression, mais pas une pression stupide du style faut qu'on, y a qu'à" (ENT. 39). L'outil facilite le travail sur des choses repérées, identifiées à propos d'un problème ou d'une question. De nouvelles pistes sont ouvertes ou ré-actualisées pour les enseignants, pour les aider dans leur travail.

Le moniteur a la possibilité de travailler à des niveaux différents en direction de chacun des stagiaires, en posant des exigences personnalisées, précises, finalisées en fonction de la situation du stagiaire, tout cela au sein du groupe qui manifeste toute sa richesse grâce à l'hétérogénéité de ses membres. Celle-ci est indispensable pour éviter la constitution de groupe fermé où il ne se passera rien, tout le monde étant semblable à l'autre. La diversité, qui est de plus en plus présente du fait de l'individualisation au sein de la modularisation des formations, autorise des échanges bien plus pertinents qui "vont bien plus loin que les échanges classiques des jeunes qui se ressemblent tous dans les préparatoires : c'est un travail de socialisation qui se fait naturellement" (ENT . 36). A partir de ce type de travail, en groupe, le stagiaire peut comprendre que, de même qu'on ne travaille que rarement seul, on ne se forme

Troisième Partie :

pas seul : les autres peuvent apporter beaucoup à l'enrichissement des débats et des apprentissages.

Apprendre n'est pas seulement être capable de répéter immédiatement après avoir appris, mais, bien sûr, de pouvoir ré-utiliser par la suite, apprendre, c'est dépasser le savoir déclaratif ; pourtant, il est rare que la précaution de vérification soit prise : ce que propose aux pédagogues le P.E.I. est de travailler à cette vérification en interrogeant pour comprendre comment la personne a appris, en faisant appel à tout ce qu'elle connaissait déjà et en le ré-organisant ; ce temps de réflexion, qui paraît temps perdu, ressemble au temps de jeux qu'a l'enfant pour s'essayer à..., non seulement, une organisation se met en place, mais, en plus, l'enfant est créatif en jouant : "le temps perdu ? je n'y crois pas parce que j'ai vu avec mes enfants, jouer, c'est créer, et créer, c'est gagner" (ENT.32). La créativité, le jeu, sont importants pour grandir, et, quelque part, apprendre, c'est bien grandir, aussi, en permettant de donner des exemples, dans des domaines éloignés ou proches, la personne renforce et valide son savoir.

Le pédagogue peut intervenir là où la nécessité est la plus grande et la plus urgente, par des modalités de travail diversifiées et davantage ciblées. Beaucoup citent le travail sur l'erreur comme possibilité de travail sur les procédures (lois, règles à connaître, capacités à...) et sur les processus (mise en oeuvre des capacités en de

Troisième Partie :

nouvelles compétences) ; outre l'intérêt de ce mode de travail, il est possible, ainsi, de décentrer le stagiaire : le travail se fait sur l'erreur et non pas sur lui, auteur de celle-ci. Le pédagogue intervient, ainsi, à tout moment, sur quelque sujet que ce soit, à condition que sa maîtrise de l'outil et de la théorie le lui permette.

Enfin, le P.E.I. aide à l'organisation de deux domaines personnels. L'impulsivité, "c'est fondamental, mais, c'est devenu la tarte à la crème" (ENT. 32), est présentée comme l'un des premiers objectifs atteint par le P.E.I. ; pourtant reprendre confiance en des capacités, se débarrasser des angoisses du "je n'y arriverai pas", redonner le sens de l'effort sont des points de travail à propos du comportement qui facilitent, par la maîtrise qu'ils permettent, une réflexion sur sa propre pratique (je vois ce que je mets en oeuvre et je comprend comment je fais) en fournissant un moyen de communiquer non dangereux, ce n'est pas du technique "ils peuvent faire émerger des choses profondes parce que c'est moins engageant et ça vient plus facilement" (ENT. 36).

Si le P.E.I. redonne une image de soi positive "je ne suis plus seulement un O.S., je sais parler ; je ne suis plus seulement un exécutant, je peux décider de petites choses" (ENT. 32) au travers d'une image extérieure de réussite immédiate, c'est parce qu'il permet un regard attentif sur ses propres mécanismes, "et ils comprennent bien où ça coince, ils savent bien où elles sont leurs béquilles" (ENT. 32), surtout quand ils sont en

Troisième Partie :

apprentissage et que, comme tout le monde, ils ont des difficultés ; le P.E.I. leur permet de ré-équilibrer les effets déstabilisants de ce moment délicat.

Le P.E.I. aide à l'organisation par un regard nouveau et des pistes nouvelles au niveau de la pédagogie, de la pratique, mais cet aspect extérieur ne peut masquer l'aspect organisation qu'a le P.E.I. au niveau personnel. La relation entre le pédagogue et le formé est organisée par la mise en oeuvre du P.E.I., il est, du moins, possible d'organiser cette relation. Les éléments de la théorie et les ensembles cahiers sont là pour faciliter ce travail, si le pédagogue accepte de le faire.

Le P.E.I. est aussi un organisateur sur des plans plus personnels.

Le cadrage, la rigueur trouvés dans le P.E.I. aident bien à structurer les commandes partant parfois dans tous les sens, et les pédagogues recherchent un référent : les paramètres de la médiation sont d'excellents points de réflexion qui, même s'ils ne présentent pas d'originalité extraordinaire, ont le mérite d'exister structurés. De plus, l'outil possède un avantage certain, par rapport à d'autres : il est difficilement transformable en outil d'enseignement d'un contenu ; mais par contre, à cause des nombreuses possibilités qu'il offre, il apporte une sécurité devant la diversité des situations pédagogiques difficiles que les commandes génèrent.

Troisième Partie :

La **décentration** n'est pas uniquement réservée aux stagiaires, il s'agit bien, pour les agents de l'A.F.P.A. d'une véritable décentration : Si la centration demeure l'acquisition d'un contenu technique, celle-ci a complètement évolué vers l'indispensable acquisition de compétences non techniques, demandées par les entreprises. Il est, là encore, banal de le dire, le stagiaire est remis au centre de la relation pédagogique par les enseignants qui, en même temps, s'interrogent beaucoup sur cet aspect manipulateur que certains voient dans le P.E.I. : le fameux : "au nom de quoi..." n'est pas posé uniquement par ceux qui pratiquent le P.E.I., mais, et c'est tout à fait normal, par tout pédagogue. Ce questionnement des moniteurs les oblige à se regarder fonctionner et, surtout, à se demander quels sont les éléments théoriques sur lesquels ils fondent leur action : Reuven FEUERSTEIN, par ses apports, répond bien à leur interrogation.

Si les praticiens se remettent en cause, ils renforcent aussi leur pratique : "je m'améliore, je fais des efforts, mais surtout, je peux mettre en oeuvre, alors qu'avant, je n'avais pas trouvé de **modèle pour pratiquer**" (ENT.8). Les enseignants, et c'est tant mieux, ont pu comprendre ce qu'ils faisaient avant d'une certaine façon empirique et spontanée, au risque de se fourvoyer eux-mêmes et surtout leurs stagiaires. Le désir de mise en oeuvre est lui-même question : si la formation à l'outil donne des éléments, c'est "chacun (qui) doit trouver comment appliquer et trouver des moyens de réalisation,

Troisième Partie :

on a eu des apports, c'est bien vrai, mais comment je fais moi, j'ai dû inventer, j'étais pas tellement préparé à ce mode de travail" (ENT. 39).

Aussi, certaines critiques avancent que le P.E.I. est "un instrument lourd, mais lourd parce que riche, je crois que c'est plus riche que lourd" (ENT.41), le P.E.I., cela a déjà été dit, est instrument en fusion : les pédagogues l'ont découvert et ne semblent pas le regretter.

Un grand intérêt du P.E.I. est qu'il pose des limites pour les stagiaires et pour les pédagogues : on ne fait pas n'importe quoi, il y a des structures, des grilles de lectures qui ne sont ni imposées, ni contraignantes, mais proposées à tous, le sentiment de liberté qui en découle est, peut-être, plus difficile à vivre qu'un système impératif.

Les pédagogues se questionnent beaucoup sur les impacts de ce qu'ils ont découvert durant leur formation et la pratique du P.E.I.. Tout comme les psychologues du travail, leurs réflexions portent sur des "choses simples de tous les jours, que tout le monde connaît, mais moi, j'aurais bien aimé en entendre parler avant" (ENT. 32). Les praticiens n'ont pas découvert des éléments révolutionnaires, mais un moyen de porter des regards restaurés sur des points critiques : l'examen psychométrique, la tâche et ses objectifs. Le P.E.I. les aide à organiser tout cela sur le plan péda-

Troisième Partie :

gogique, mais la dynamique ainsi engagée va bien au delà, elle questionne la personne.

12 - L'apparition de réflexions plus personnelles.

Séparer les réflexions pédagogiques et les réflexions personnelles est anti-holistique tant les personnes fonctionnent d'une façon globale, il nous semble que quelques points peuvent se différencier légèrement. Si des modifications sont apparues au niveau pédagogique, il en est de même au niveau personnel. Malgré la globalité des choses, ce qui est énoncé par les interviewés peut se regrouper en plusieurs rubriques : modélisation, développement personnel, découverte de soi, mais de façon cohérente et globale.

121 - Une modélisation.

L'absence de modèle trouve réponse dans les possibilités qu'offre le P.E.I..

C'est un modèle qui valide ce qui se faisait avant.

Même si ce n'est pas une découverte complète : "ceux qui disent vraiment tout découvrir, il faut s'inquiéter, car comment pouvaient-ils être pédagogues" (ENT. 32), pour beaucoup, il s'agit de pouvoir conduire une validation de ce qu'ils faisaient

Troisième Partie :

au regard d'un modèle : "je suis contente de dire mon passé, pour bien manifester qu'avant, je n'avais pas de modèle pour le dire" (ENT. 10) ; ils se sont organisés avec l'appropriation de la médiation : "c'est une formalisation de ce que je faisais avant de façon intuitive, de l'avoir vu écrit, de l'avoir entendu dire, ça éclaire, ça donne drôlement des structures" (ENT. 23).

Le modèle leur a permis d'aller au delà de la validation vers la structuration. Des éclaircissements ont été possibles, les présentations des tâches ou des informations sont mieux structurées, et certains sont surpris d'eux-mêmes, de ce qu'ils ont été capables de conduire, leur permettant de trouver une cohérence personnelle, fédératrice de tous les savoirs en miettes dont chacun dispose, structuration des savoirs antérieurs, ouverture sur des concepts théoriques ignorés complètement parce que radicalisés par l'A.F.P.A. : "j'ai vécu un pari fou, trouver un modèle, interdit en fait par le système permettant de reprendre pour soi les concepts qui sont obligatoirement à la base des théories de l'A.F.P.A., mais qui ne sont jamais enseignés ou communiqués aux psychologues du travail ou aux moniteurs : nous, on a les outils "vous faites"" (ENT. 33).

Les agents de l'A.F.P.A. ont compris que le système radicalisé ne pouvait prendre et comprendre la réalité. Aussi, ils ont plaisir à se redécouvrir personne et non plus individu mettant -devant mettre- en oeuvre des décisions qui ne les concernent pas : "les circulaires, je ne les lis

Troisième Partie :

pas, c'est à cent lieues de ma réalité ; un jour, j'ai eu envie de demander au rédacteur d'une circulaire de me dessiner un stagiaire : il ne devait pas savoir comment ça fonctionnait..." (ENT. 23). Il est sûr que pédagogues et psychologues ont pris conscience de la réalité du terrain, de la réalité des personnes avec lesquelles ils travaillent, c'est là qu'est la réalité de l'être.

Les enseignants, les psychologues ont pu se définir de nouvelles positions. Ils ont pris conscience des changements survenus avec la mise en pratique de la médiation : possibilités de comprendre leur engagement personnel, d'éliminer des attitudes et comportements inadaptés, définition bien plus précise de l'intention pédagogique et personnelle par rapport à la situation d'enseignant ou de psychologue du travail. "Tout le monde peut se situer, j'y vois bien plus clair" (ENT. 27).

122 - Un développement personnel re-dynamisé.

Se former au P.E.I. les a ré-engagés, eux-mêmes, dans des processus de formation ou d'approfondissement personnel : création d'habitudes pour soi avant de les transférer auprès des stagiaires, reprise d'un cheminement personnel sous forme analytique, en prenant conscience de l'écart qui restait entre "l'état de fonctionnement actuel et ce que je pourrais produire" (ENT. 19), d'autres ont senti combien le

Troisième Partie :

contenu technique traditionnellement enseigné leur était insuffisant et qu'ils recherchaient une culture qui leur manquait, surtout dans le domaine pédagogique ; tous maintiennent éveillé leur esprit de curiosité bien différemment de ce qu'il était auparavant, se contentant, alors, de la recherche intellectuelle sans passer à la concrétisation.

Si le P.E.I. a permis l'acquisition d'une plus grande assurance, dans l'écoute des autres par exemple, cette sûreté s'accompagne de prudence avant de décider ou de réaliser les actes de la vie courante : "si je dis cela, certains crient au miracle, mais, qu'ils regardent, qu'ils viennent voir" (ENT.6), car avant d'être un outil pour les stagiaires, tous affirment que c'est un outil pour soi, les autres en profiteront après, par ricochet. Pourtant, une certaine vigilance est à garder, le P.E.I. peut aussi "devenir béquilles, car chacun, selon ses craintes, ses peurs, ses manques peut y puiser pour renforcer tout cela, pas forcément pour travailler dessus" (ENT.21).

Pratiqué normalement, le P.E.I. fonctionne comme une spirale approfondissante. Les acquisitions apparaissent, moins rapidement, peut-être, qu'elles ne sont désirées, car les moniteurs, tout comme les psychologues du travail, se sont rendus compte qu'ils fonctionnaient comme des stagiaires, même si cela peut être dur à vivre. Les réponses commencent d'arriver dans des situations quoti-

Troisième Partie :

diennes, voir, écouter, regarder, entendre, et chacun s'aperçoit que chaque découverte entraîne dans un engagement de plus en plus important, mais de plus en plus aisé, jusqu'au moment où l'on ne sait plus si la modification est personnelle ou professionnelle : c'est, sans doute, le temps de l'approche holistique pour les enseignants et les psychologues du travail : "j'ai accepté d'aller me former à la pratique du P.E.I. pour le boulot, je suis revenu en ayant appris bien plus et surtout bien différemment des autres stages : ça m'a questionné partout" (ENT. 18).

Ces réflexions personnelles sont une ré-organisation du système personnel de chacun en même temps que du système professionnel ; dresser une liste serait fastidieux et ne servirait à personne : beaucoup plus passionnante est l'affirmation entendue de la bouche des interviewés : "on est mieux dans notre peau, dans tous les domaines".

123 - Une remise en cause.

Les découvertes, ou redécouvertes, personnelles sont des prises de conscience qui remettent en cause profondément l'être.

"La personne retrouve une vocation et non plus un rôle et cela ne se décrète pas" (ENT. 10), surtout qu'un rôle ne peut fonctionner vraiment que s'il est inclus dans une vocation, et là, justement, le P.E.I. réclame, après avoir

Troisième Partie :

donné les possibilités de la retrouver, la vocation : passage d'un rôle uniquement social à une vocation d'honnête homme au sens du 18ème siècle, capable de communiquer, et du professionnel pendant son temps de travail, et du savoir-être constamment. Pour certains, la découverte du P.E.I. amène de fortes modifications, oser se laisser modifier avant d'envisager de modifier les autres, cette démarche, comme nous l'avons déjà vu, n'est pas habituelle dans l'A.F.P.A., il faut l'oser au moment de sa découverte, aussi, certains ont fui, adoptant, sans connaître suffisamment, une attitude critique exagérée. D©

Oser est le début d'une modification par la mise en évidence de ses points forts et de ses points faibles, d'un élargissement de ce que Reuven FEUERSTEIN appelle le champ mental, et quand ce qui est découvert, va à l'encontre de ce qui se fait dans l'association, le paradoxe personnel devient ingérable : conflit entre ce qui est prévu par l'A.F.P.A. et le projet personnel, source de débat interne fort qui risque bien d'engendrer des attitudes telles que celles évoquées précédemment, repli sur ses activités, mise en congé intérieur, le stagiaire étant celui qui perd en une telle situation. Beaucoup de pédagogues et de psychologues sont dans cette situation, mais il ne semble pas qu'une quelconque solution institutionnelle se manifeste pour régler cet écart, sauf à mettre en place ce "suivi" que tous réclament en vain... La pratique du P.E.I. est intéressante à ce niveau car elle permet à chacun de vivre intensément des relations

Troisième Partie :

pédagogiques réelles, soit avec des stagiaires qui en bénéficieront, soit dans la vie personnelle. Ainsi, le P.E.I. est une espèce d'anti-sinistrose aux situations qui sont, bien souvent présentées comme pas très réjouissantes, c'est là un apport bénéfique. A ceux qui ont choisi de pratiquer le P.E.I. peut être attribuée l'image de la boule de neige : on ne sait où elle va s'arrêter. Il est sûr que la personne qui commence de mettre en oeuvre le P.E.I., donc qui commence un travail sur elle-même, ne sait pas jusqu'où son chemin la conduira, elle est partie, il est normal, par contre, et respectable, que certains ne prennent pas la route...

Parler d'éducation est un défi dans un monde où l'on parle plus de technique, tout en demandant que le salarié possède un savoir-être, la formation devient globale, la relation doit l'être. Les moniteurs et les psychologues du travail réfléchissent sur cette nouvelle interpellation issue des travaux de Reuven FEUERSTEIN, qui présente, par moment, un mode de travail proche d'une attitude parentale : donner un avis, énoncer une analyse, mais aussi accepter les remarques des stagiaires, ne pas savoir répondre immédiatement à une demande, mais engager des recherches avec les stagiaires, autant d'attitudes qui touchent, à la fois, le professionnel et le personnel. Le moniteur, le psychologue du travail sont globalement engagés dans une relation, il n'y a plus d'un côté ceci et de l'autre cela.

Troisième Partie :

124 - La personne globale est modifiée, selon le principe de cohésivité de l'être.

C'est la globalité de la personne qui est modifiée, si certains ne peuvent le dire : "tu me demandes si je suis changé, comment veux-tu que je me juge" (ENT.46), d'autres, par contre, se voient bien en évolution, réagissant différemment dans des situations habituelles.

Une complète évolution de la personne.

"Je me suis remis en cause, parce que, vraiment, je me suis senti complètement démuné quand j'ai découvert les apports théoriques, tout a changé" (ENT. 30). Beaucoup évoquent ce grand chambardement qu'a été pour eux le P.E.I. "ça secoue, crois-moi, et tu le sais bien, ce n'est pas le stagiaire qui bouge, mais toi quand tu te regardes fonctionner" (ENT. 34). Certains pédagogues se déclarent énormément modifiés ayant l'impression d'être maintenant et pédagogue et professeur, "pour moi, c'est le grand écart permanent, c'était plus calme avant, mais moins dynamique" (ENT. 10). Et ce n'est pas seulement un aspect de leur vie qui se trouve modifié, "comme dans des stages où tu restes extérieur à ce qui se passe" (ENT. 44), les apports, les modifications ne sont plus isolables en domaines, c'est la personnalité entière qui est questionnée.

Apprendre à apprendre est un changement possible par la découverte de ses fonctions cognitives et opérations mentales qui deviennent autant de points de repères pour se voir fonctionner et comprendre ce qui était, auparavant,

Troisième Partie :

fait de façon, souvent, inconsciente ; "au travers du P.E.I., je fonctionne par assimilation et ricochet, quand j'assimile, je prends conscience de ce qui est améliorable" (ENT. 32). Et si plusieurs se déclarent satisfaits, exprimant un faisceau d'événements comme heureux, il n'est pas pour autant possible d'affirmer que c'est à cause du P.E.I.... nous ne prendrons pas ce risque bien trop osé, pour en rester à des présentations purement subjectives : "je me sens plus armé, je sens que je porte un autre regard sur ma pratique, mes échanges avec les stagiaires et les autres sont modifiées, je ne parle pas d'impulsivité, et pourtant, c'est bien cela" (ENT. 36).

Des évolutions très personnelles.

L'humilité est comme une vertu cardinale découverte au moment de la réalisation pour soi du P.E.I. : se dire qu'on a des manques et les toucher du doigt sont deux prises de conscience bien différentes : "j'ai vu que je pouvais devant moi un tas de raisons, je suis gauchère, pour ne pas me poser mes questions, mes blocages" (ENT. 37), et tous ont compris que s'ils avaient mal pour avancer, les stagiaires pouvaient bien rencontrer les mêmes difficultés, et que ce n'est jamais une remise en cause définitive, mais plutôt des avancées successives qui se produisent sans pouvoir les prévoir, et sans savoir pourquoi elles arrivent à ce moment là ; l'humilité est un bon moyen d'approfondir sa relation à sa façon d'apprendre et de réagir, sans pour autant tomber dans une attitude passive et attentiste, c'est plutôt une humilité active et dynamique.

Troisième Partie :

Les prises de conscience facilitent la définition de nouvelles attitudes profondes et personnelles qui rejouent sur la relation pédagogique. Prendre du recul, par rapport à son enseignement, à sa position de médiateur, dans quelque milieu que ce soit, est fruit de l'appropriation des résultats du P.E.I. : la théorie est devenue réalité pour soi, c'est alors "un réconfort sur le chemin du P.E.I., bien engagé, mais toujours surprenant par ce qui surgit" (ENT.44). Une nouvelle attitude se produit lors du tout premier interface avec l'autre, c'est le moment de rendre ce premier milieu questionnant pour faciliter l'expression de l'autre dans une interaction où le pédagogue se doit d'être vigilant "pour renvoyer ce qu'il a compris de ce qui a été dit et questionner pour forcer une meilleure analyse" (ENT.12). Ces nouvelles attitudes ne sont pas réservées au seul milieu formatif habituel, mais concernent tous les milieux où existent des relations pédagogiques : "j'étais venue me former à un outil pour les autres et je me suis éduquée, et je crois que c'est bien plus large que mon atelier" (ENT.26).

L'engagement dans la formation, puis la pratique de l'outil ont considérablement questionné les moniteurs et les psychologues du travail : la remise en cause n'est jamais simple, l'approfondissement non plus, mais ils n'ont pas refusé, ils se sont lancés sur des chemins qu'ils ne présentaient pas au moment de leur départ, mais il est certain qu'ils ne regrettent pas : ils ont pu répondre aux nécessaires modifications que l'outil exige

Troisième Partie :

de ceux qui le mettent en pratique : se modifier d'abord avant d'avoir l'idée de modifier les autres, de les rendre plus malléable. Ils ont compris que le P.E.I. est comme la fabrication d'aluminium : celle-ci n'est possible qu'à l'intérieur de conduits eux-mêmes en aluminium, le P.E.I. ne peut produire des effets qu'à l'intérieur d'un milieu, hommes et situations, grandement sensibilisés et mettant en oeuvre le P.E.I.. Ils se sont laissés questionner et ils se sont modifiés en créant à partir de la mise en oeuvre du P.E.I. .

13 - La création comme moyen de remise en cause.

Appelés à créer pour s'adapter aux exigences de la mise en oeuvre de ce qu'ils ont découvert, les pédagogues et les psychologues sont constamment contraints à une remise en cause pour librement choisir même si ce n'est pas facile de le faire.

131 - La remise en cause du pédagogue.

Elaborer un projet est prendre le risque de devoir par la suite, le revoir à la baisse ou à la hausse en fonction de celui qui l'exécute, "je suis toujours en attitude de recherche, je ne sais jamais si ce que j'ai décidé sera bon, en fait, j'ai peur"

Troisième Partie :

(ENT. 8). Dans le système A.F.P.A., le choix n'existe pratiquement pas et le pédagogue se trouve, ici, devant une nécessaire auto-critique due à une situation paradoxale : le conflit entre d'un côté le technique et de l'autre cette "nouveauté qui n'est pas dans les finalités de l'A.F.P.A. et que j'ai envie de mettre au service du stagiaire" (ENT. 6).

Des pédagogues sont remis en cause également, dans leur statut pour s'en définir un nouveau, si avant le fait que tout soit préparé dans *la progression le faisait maître de la situation, il n'en est plus de même s'il joue le jeu de la mise en oeuvre du P.E.I.* : "j'ai l'impression de devoir tout faire" (ENT. 38), et quand la création est la sienne, il n'a plus de recours en cas d'échec que de se questionner lui-même : "vraiment, j'avais toujours un moyen de m'en sortir, le stagiaire, le psychologue avaient bon dos, je n'avais pas à m'en faire" (ENT. 8). Il semble bien qu'avec le P.E.I. ce temps soit révolu, les pédagogues se questionnent, pour créer, trouver des éléments pertinents, prendre le recul indispensable, "j'ai eu du mal à sortir de ma rigidité, je ne m'en suis d'ailleurs pas aperçu de suite, mais pas formé à cette gymnastique que le P.E.I. impose, j'ai été anxieux pendant un bout de temps" (ENT. 8). Le système, de par son mode de fonctionnement, n'habitue pas les pédagogues à se mettre en situation de créativité continuelle, or, pour travailler de façon positive avec l'outil, il ne peut en être autrement.

132 - *La remise en cause du psychologue.*

Au cours de l'entretien, le psychologue utilise le test de façon différente par une présentation faite dans une logique de L.P.A.D.. Il a dû se créer un modèle qui n'existait pas à l'A.F.P.A.. Ainsi, peut-il intégrer dans ses investigations tout ce qui a été découvert de la personne et non seulement ce qu'elle a pu montrer au travers d'une épreuve qu'elle n'a peut-être pas du tout maîtrisée. Cette modalité de travail est une approche de modèle que les demandes d'évaluation requièrent de plus en plus : trouver des informations suffisantes pour apporter les éléments facilitant la construction d'un cursus de formation par un pédagogue. Chacun, en partant du P.E.I. ou du L.P.A.D., s'est construit son approche personnelle, vu la quasi absence de réponse institutionnelle sur ce sujet : "j'ai dû faire un effort pour sortir de la loi et prendre l'habitude d'utiliser les tests C2A et C2B (des épreuves dérivées des matrix PM38) dans une logique d'évaluation et non plus de sélection, et puis, ensuite, pour présenter mes hypothèses au moniteur, on a dû s'habituer" (ENT. 5).

Les psychologues ont appris à se créer des modes de travail où ils peuvent évaluer en partant des logiques du L.P.A.D., en intégrant dans leur discours, non seulement les résultats obtenus aux tests, mais les remarques qu'ils ont pu faire durant la séquence de travail avec la personne : les conclusions sont faites à partir des résultats optimisés d'un candidat.

133 - Créer, c'est choisir, choisir, c'est être responsable.

Pour créer, ils se sont retrouvés face à la liberté et à la nécessité du choix. "Faire un programme, avec la diversité des stagiaires que l'on a, c'est de l'audace, je le fais, mais sans obstination, avec un peu de feeling, quand même, mais j'essaie de le faire bien" (ENT.31). La remise en cause est continue, en fonction de ce que sont les stagiaires et des projets de formation du moniteur, c'est cette "fusion" de l'outil P.E.I. qui fait que rien ne peut être figé en un produit fini et adapté à une chose précise, qui impose, par contre au pédagogue de choisir ce qu'il veut présenter comme outil pour travailler.

La liberté du choix vient de sa nécessité : une mise en oeuvre du P.E.I. n'étant pas figée à l'avance, le pédagogue doit choisir : "c'est de sa responsabilité créatrice que dépendent les outils qui vont être retenus, mais c'est cela aussi son angoisse" (ENT.6). Le pédagogue choisit, à partir des objectifs, des difficultés rencontrées, pour bâtir, à chaque fois, et augmente grandement son niveau d'angoisse ; a-t-il pris les bonnes options ? Il lui faut toujours aller plus loin : ou bien les stagiaires ne réussissent pas, car le niveau de programme est trop élevé, ou bien ils s'ennuient, car les tâches sont trop

Troisième Partie :

faciles ; de toute façon, le pédagogue doit se questionner et créer, certain de ne pas trouver la réponse écrite dans quelques manuels que ce soit. Les pédagogues ne peuvent conserver, dans une telle logique, de préparation pour les stages suivants, c'est complètement contradictoire que de vouloir faire, de nouveau, avec des stagiaires différents, la même leçon : "je n'étais pas habitué à ce mode de travail : me remettre en cause d'un stage à l'autre, c'est théoriquement ce que je suis sensé faire, mais honnêtement, où est-il le temps de la pédagogie de la certitude que l'on m'a enseigné en stage à l'A.F.P.A." (ENT.2). Tous reconnaissent qu'à un niveau de création tel, l'engagement personnel est inéluctable sinon les conditions de réalisation ne seront pas bonnes.

134 - Créer, c'est être soi-même malléable.

La création continue à laquelle sont soumis les enseignants amène une autre difficulté : celle d'animer toutes ces séquences de P.E.I.. Le pédagogue doit faire preuve de malléabilité face aux personnes auxquelles il présente le P.E.I. : "c'est là, aussi, que tu t'aperçois que ta propre adaptabilité en prend un coup, je me suis trouvé quelques fois un peu rigide" (ENT.39). Mais, dans la mesure où la préparation a été bien faite, où chacun a créé un contenu adapté et qu'il le maîtrise, tous s'accordent pour dire que la pratique est plus aisée ; c'est en cette circonstance que le médiateur manifeste la plénitude de son rôle : préparer, organiser les divers éléments pour constituer une

Troisième Partie :

séquence dont il a choisi les finalités, en fonction de la situation qu'il connaît. C'est le moment où la croyance ne suffit plus, le passage à l'acte est impératif : "la foi, la croyance, c'est comme partout, tu les vois quand tu passes à l'acte, et parfois, ça fait mal" (ENT.45). Sauf à faire n'importe quoi, la pratique de séquences, même si elles sont le fruit de sa propre création, demande bien des efforts au médiateur.

Le miracle ne se produit pas, pour créer, les moniteurs et les psychologues du travail doivent être en permanente attitude de conception et, donc, d'attention maximale aux indices qui proviennent des stagiaires ; la pratique exige de démontrer une excellente capacité à jouer son rôle de médiateur "oh, que cela paraît simple quand tu vois Reuven FEUERSTEIN ou Yaacov RAND... le lendemain, la musique a changé" (ENT.24). Par contre, cette remise en cause et ces créations sont un moyen permanent de remise en cause et de limitation à la passion d'enseigner de certains pédagogues : "la médiation est possible en toutes situations, mais pas toujours de la même façon" (ENT. 32).

En pratiquant le P.E.I., les moniteurs et les psychologues du travail ont laissé naître en eux un mode de fonctionnement qu'ils avaient déjà, mais qui n'était pas optimisé. Les psychologues ont toujours, au cours des entretiens, repris des items pour vérifier des hypothèses ou faire travailler de mauvaises réponses. Les pédagogues

Troisième Partie :

ont toujours insisté sur la compréhension plus que sur la réalisation. Avec le P.E.I., ils sont allés plus loin pour eux-mêmes, ils se sont découverts dans une démarche personnelle, questionnante, parfois difficile, mais toujours éclairante en les rendant créateurs. N'ont-ils pas mis en oeuvre un des sous-butts du P.E.I. : faire passer les personnes de passives à actives, elles seules savent et peuvent le faire.

S'ils réussissent cette évolution, ce n'est pas sans difficultés avec l'appareil de formation qui n'est pas toujours prêt à comprendre et à rentrer dans cette logique, car l'invention pose des questions :

"l'invention, légère, rit du mammoth, lourd ; solitaire, elle ignore le gros animal collectif ; douce, elle évite la haine qui colle ensemble ce collectif ; j'ai admiré ma vie durant la haine de l'intelligence qui fait le contrat social tacite des établissements dits intellectuels. L'invention, agile, rapide, secoue le ventre mou de la lente bête ; l'intention vers la découverte porte sans doute en elle une subtilité insupportable aux grosses organisations, qui ne peuvent persévérer dans leur être qu'aux conditions de consommer de la redondance et d'interdire la liberté de pensée".¹

1. SERRES M. Le tiers-instruit, François Bourin, Paris, 1991, p.148.

Partie 3

Chapitre 1



Chapitre 2

Chapitre 3

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

Troisième Partie :

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

(Ou les nécessaires adaptations de l'appareil de formation pour aller dans le sens de ce que les praticiens espèrent).

"La nouvelle théorie, tout en devant expliquer ce que l'ancienne expliquait, doit la corriger ; si bien qu'en réalité elle contredit l'ancienne théorie, elle contient l'ancienne théorie, mais sous forme d'une approximation seulement".

Karl POPPER.

La connaissance objective. Aubier. Paris. 1991. p. 59

- 1 - La maintenance des agents.
- 2 - L'évolution des stages.
- 3 - Un nouveau mode de relation à trouver.

Troisième Partie :

Les personnels de l'A.F.P.A. ne peuvent être les seuls à bouger, à avancer, mais ils ne peuvent se passer de l'A.F.P.A., elle demeure d'une certaine façon dans cette nouvelle approche : selon leurs dires, l'association devrait essayer de les accompagner sinon des dérives s'installeront et les agents s'épuiseront, la maintenance est indispensable auprès de ces personnes ; l'A.F.P.A. devrait aussi reconsidérer sa politique de stage tant pour les personnels A.F.P.A. que pour les stagiaires, tout cela au sein d'un nouveau type de rapport entre les instances dirigeantes, les moniteurs et les psychologues travaillant sur le terrain, la description qu'ils ont fait du modèle A.F.P.A. démontre bien la césure qui existe entre le "sommet et la base".

Troisième Partie :

21 - La maintenance des agents.

La maintenance, nous l'avons déjà vu, est le mot qui revient le plus souvent dans les discours des interviewés : des manques privent les praticiens d'une pratique encore plus performante ; sans aucun doute, l'association se doit-elle de créer -re-crée- des moyens de suivre, accompagner ceux qui essaient d'améliorer leurs prestations auprès des stagiaires.

211 - L'ignorance de la théorie.

A cause de leur ignorance, des praticiens disent clairement ne pas pouvoir utiliser des pans entiers de la théorie de Reuven FEUERSTEIN souvent parce que les conditions de formation ne leur ont pas permis de se les approprier correctement ; ces méconnaissances sont ressenties au moment de l'exploitation des séquences de P.E.I., quand les médiateurs doivent maîtriser les discussions et qu'ils ne peuvent, dans ces moments là, élever le niveau du débat, par exemple.

La maintenance est utile, encore, contre l'inévitable oubli lié au temps : ceux qui n'ont pas mis en oeuvre immédiatement, ceux qui, sur une décision un peu trop rapide, ont arrêté sans reprendre, disent avoir oublié énormément ; la maintenance est bien utile, également, contre le laminage de la pratique répétitive.

Troisième Partie :

Les temps de la première pratique, "dans la tête, ça se construit peu à peu" (ENT. 16), semblent des moments rêvés pour suivre ceux qui se sont formés, "si la formation, la construction des savoirs est lente chez le stagiaire, pourquoi serait-elle rapide chez le moniteur?" (ENT. 12). Ces temps de suivi les enseignants, les psychologues les demandent avec insistance : ils ont bien compris qu'un investissement personnel doit être "contrôlé" pour éviter qu'il ne s'éteigne trop rapidement.

La maintenance est aussi un moyen pour éviter les dérives qui peuvent se produire, surtout si le médiateur est seul face à son groupe, et, bien que les consignes internes préconisent l'animation à deux, des moniteurs ont dû mettre en oeuvre seuls. Cette situation est à risques.

212 - De nombreuses questions à propos de la maintenance.

La maintenance des agents est une grave question car ce n'est pas toujours à ceux-ci de faire le premier pas, et comme ils le disent avec humour : "nous, on sort de stage de P.E.I., mais il y a tous ceux qui sont dans les centres de F.P.A." (ENT. 46).

La maintenance n'est pas du temps perdu, elle ne peut être qu'incitatrice auprès des agents, car même après avoir suivi des stages de formation, il est difficile de

Troisième Partie :

savoir ce qui est utilisé. Sans doute, l'acuité du problème a-t-elle fait que les interviewés se sont exprimés sur ce point, mais, pour eux, il va bien au delà du P.E.I. : "on est formé à vie, comme la sécu, c'est pour cent cinquante trimestres" (ENT.2). Pour prévenir ce laminage, ils demandent des visites de suivi : "pour le P.E.I, bien sûr, mais il faut savoir que je suis à l'A.F.P.A. depuis 10 ans, personne de mon G.T.S. n'est jamais venu me voir, je pourrais enseigner comme je veux" (ENT.42). Si cela est affirmé par un pédagogue, la situation semble la même pour les psychologues ; le temps passé à travailler avec des moniteurs ou des psychologues du travail ne peut être perdu, bien au contraire, "on raisonne avec un vieil a priori sur le temps, il ne faut pas perdre de temps, mais c'est du temps perdu que de ne pas assurer le suivi" (ENT. 22).

Ce besoin de ressourcement peut se faire sous différentes formes.

Ils souhaitent qu'une personne extérieure à leur groupe vienne travailler sur leur groupe, pour qu'ils voient fonctionner quelqu'un d'autre, et ensuite échanger avec elle sur la façon dont la séquence a été menée, cette idée renverse l'idée de contrôle qui demeure toujours présente. Au cours de ces échanges, ils souhaitent aborder les grands points de la pratique du P.E.I. et surtout, pouvoir parler de leurs difficultés, leurs peurs en situation de médiation, il est certain qu'un modèle est à construire. Ne serait-ce pas une supervision, temps de travail en relation avec une personne praticienne du P.E.I. ?

Troisième Partie :

Ce que beaucoup proposent, comme maintenance, est un deuxième temps de formation après quelques stages d'animation pour, justement, approfondir les manques, revoir les pratiques, etc... "une reprise, car, comme d'habitude, les problèmes, on les voit quand on a été au charbon" (ENT.31). De toute façon, pour la maintenance auprès des formés, il importe que l'A.F.P.A. se dote d'un modèle, pour savoir comment intervenir et conseiller positivement.

Deux autres idées reviennent le plus souvent : le réseau pour savoir où trouver les autres praticiens du P.E.I., les regroupements pour continuer de se former et réfléchir.

22 - L'évolution des stages.

La démarche éducativité, la mise en oeuvre du P.E.I. demandent des modifications pour les stages pour les agents de l'A.F.P.A. car de nouvelles exigences apparaissent et le déroulement normal actuel est remis en cause.

221 - Des idées reçues aux idées nouvelles.

De quelques idées reçues...

Troisième Partie :

Les interviewés s'entendent pour battre en brèche quelques idées reçues à propos des stages organisés à l'interne. Ils ont souffert des remarques qui leur ont été faites à propos de la longueur de la formation : "pourquoi quatre semaines, une formation dans un C.P.T.A. c'est une semaine" (ENT. 18), ceci est énoncé comme étant l'unité de base nécessaire et suffisante pour acquérir une formation ; c'est vrai que, bien souvent, dans le système A.F.P.A., l'habitude est de former les premiers qui forment les autres : "la formation photocopieuse qui devient le moyen de s'approprier les documents" (ENT. 40), une formation à un outil d'éducabilité, si le projet institutionnel est d'en faire autre chose qu'un moyen de remise à niveau, demande pas mal de temps pour s'approprier les diverses modalités de pratique et les concepts théoriques de base, les futurs praticiens doivent avoir le temps de pratiquer pour eux, dans une réalisation identique à celles qu'ils pratiqueront plus tard. "Faire une fois, ce n'est pas savoir faire, avec les stagiaires on s'arrange pour faire plusieurs fois, pourquoi on serait plus malins qu'eux ?" (ENT. 42).

Le questionnement porte, également, sur l'unicité du modèle de formation des moniteurs et psychologues du travail : "sauf à aller vers une rigidification encore plus grande, les modèles de formation doivent faciliter une diversification de formation quant à tous ces compléments de formation qu'on n'a pas" (ENT. 44).

L'A.F.P.A. gagnerait à ce que ces pédagogues soient de formations différentes pour augmenter sa palette de réponses, non pas au niveau du technique, mais de tous

Troisième Partie :

ces outils et de leurs diverses approches ; il ne suffit pas d'envoyer de nouvelles progressions, de demander la réalisation d'E.N.C.P., pour être assuré de l'application, un accompagnement pédagogique, et les pratiques d'éducabilité peuvent jouer ce rôle, est indispensable.

Les interviewés sont unanimes à signaler la difficulté de l'évolution, du travail de deuil qu'il leur a fallu faire, des renoncements que le P.E.I. a provoqué et la nécessité d'un accompagnement : "nous ne pouvons pas progresser ou faire autre chose sans perdre nos ancrages, et c'est pas facile à faire, car le dire, c'est simple" (ENT.14). Ils ont besoin de dépasser leurs peurs, leurs angoisses devant le nouveau, et, avec une formation comme celle du P.E.I. qui permet formation théorique alternée avec la mise en pratique, ces réactions peuvent être résolues, plus aisément que dans d'autres formations, plus courtes. et centrées sur la prise de connaissances techniques. Si, effectivement, l'A.F.P.A. ne prend les moyens d'assurer une formation pédagogique à ces formateurs, le risque est grand de voir partir par la marge, "sur des outils que l'on dira mauvais" (ENT.43) un bon nombre de pédagogues et psychologues dans une démarche proche de celle qu'ont vécue les moniteurs et les psychologues du travail partis se former au P.E.I..

Troisième Partie :

Les interviewés souhaitent une formation qui permette, grâce à un temps suffisant, les ancrages inhérents aux formations dispensées par les établissements compétents : "c'est vrai qu'une formation comme le P.E.I., il faut du temps pour assimiler et accommoder, et surtout, pour comprendre ce qui t'arrive" (ENT.38). Ces formations sont peut-être nouvelles, mais, pour répondre aux exigences des entreprises et aux besoins des stagiaires, elles sont à développer pour éviter que trop d'enseignants et de psychologues connaissent des difficultés dans les stages qu'ils conduisent.

A quelques idées nouvelles.

Acquérir une culture qui les arme pour travailler avec les niveaux de qualification basse leur est nécessaire. Cette culture n'est pas seulement technique, elle doit être organisatrice : "une culture A.F.P.A. qui soit organisatrice aussi pour bien des psychologues que des moniteurs, tu connais cela toi ?" (ENT.34). Cette culture, plusieurs sont "allés" la chercher ailleurs dans des diplômes universitaires, auprès des Collèges Coopératifs, ou dans des cursus autres, au risque, là encore de s'attirer des remarques significatives : "mais pourquoi avez-vous le besoin d'aller réfléchir ailleurs" (ENT.22), cette remarque venant d'un responsable hiérarchique important ne peut que laisser pantois, et penser que, travaillant au sein d'un établissement où tout est pré-pensé, il n'y a pas besoin de continuer ou d'amorcer une réflexion pédagogique.

Troisième Partie :

Leur demande de culture correspond à leur désir d'ouverture d'esprit, et à leur souci de fédérer tous leurs savoirs en un système intégré ; en pédagogie, par exemple, nombre d'enseignants affirment que jamais ils n'ont entendu parler des éléments théoriques fondant les principes pédagogiques de l'A.F.P.A. : la connaissance des éléments de la méthode Carrard sont indispensables, mais largement insuffisants ; et une dérive arrive dans le discours de certains faisant de leurs collègues psychologues ceux qui peuvent les aider dans ce domaine, ce qui pourrait laisser croire que pédagogie et psychologie sont une même science.

Au cours des stages de formation, ils souhaitent voir aborder la pédagogie : "aborder vraiment la pédagogie et pas seulement l'enseignement, on est démuné devant les publics que l'on reçoit, en ce moment, on est en manque sur ce sujet" (ENT. 15), et des anciens, qui se sont formés rue Darreau, évoquent combien, à ce moment là, les méthodes d'apprentissage qu'on leur faisait mettre en oeuvre étaient aisées. Nous retrouvons, là encore, l'opposition entre le technique et ce qui ne l'est pas : une possibilité d'analyse et de création de situation pédagogique prenant appui sur les évolutions permanentes des stagiaires, avec, à l'opposé, un modèle technique fort où le pédagogue se sente à l'aise, de par la maîtrise et la connaissance qu'il en aura.

Troisième Partie :

Les moniteurs et les psychologues du travail souhaitent un modèle fort, mais un modèle qui se questionne. Ainsi, quand des agents formés au P.E.I. veulent le mettre en oeuvre, il est souhaitable que ce premier milieu entourant le stagiaire soit modifiant, facilitant le questionnement de celui-ci, ce n'est pas seulement le seul moniteur qui doit se modifier, mais tout l'ensemble, pour qu'un appui global soit proposé à cette personne. Un modèle fort nécessaire, comme nous l'avons vu précédemment, une maintenance organisée : "une semaine par an de recyclage au niveau de la pédagogie, ce ne serait pas mal, pour faire avancer en même temps la connaissance technique et la réflexion pédagogique, sinon, c'est sûr, je m'atrophie d'un côté" (ENT. 40).

Dans les stages de formation, les enseignants, les psychologues souhaitent pouvoir trouver des ancrages, qui leur permettent d'être forts pour affronter ces situations quelque peu nouvelles pour beaucoup. Les formations, comme pour les stagiaires, ne peuvent être globalement identiques pour tous, ils souhaitent des adaptations sur mesure, pour que chacun puisse trouver l'outil, la méthode qui lui convienne le mieux : "à l'A.F.P.A., nous devons être des artisans, des gens capables de malléabilité, de créativité, avec un bon esprit d'indépendance pour trouver, et on nous le demande, des solutions adaptées à des situations parfois pas très optimistes" (ENT. 11). Les outils d'éducabilité, le P.E.I., tout particulièrement, semblent répondre à cette nécessité : d'abord se changer, changer

Troisième Partie :

le milieu le plus proche où vit le stagiaire, changer, enfin, le stagiaire : ce sont tous ces chantiers que l'A.F.P.A. se doit de prendre en compte dans une évolution de la conception même des stages de formation de ses agents.

222 - Les stages proposés aux stagiaires doivent, aussi, évoluer.

Pour faciliter leur travail, les praticiens du P.E.I. souhaitent que les stages de formation eux-mêmes se modifient, les propositions faites aux stagiaires ne peuvent plus être les mêmes puisque la dynamique est elle-même changée.

Dans un mode de proposition traditionnelle, l'avis de ceux qui vont se former n'est que bien rarement demandé : "les décideurs-payeurs n'ont jamais demandé leur avis à des stagiaires, tout est prévu à l'avance et après, on recrute" (ENT.9). Dans un système où une évaluation des potentiels est nécessaire, et s'il est convenu que ceux-ci sont pris en compte, aucun contenu ne devrait pouvoir être prévu à l'avance : cette situation est impossible tant il est illusoire de réaliser du sur mesure total et parfait ; pourtant, vu la situation actuelle, un effort est bien nécessaire pour réduire l'écart qui existe entre les deux extrêmes.

Troisième Partie :

L'organisation du stage lui-même est à repenser, quand le P.E.I. est pratiqué.

La sélection disparaît sous sa forme actuelle pour laisser place à une évaluation des candidats, quant à l'orientation, elle n'a plus de raison d'être, les séquences de formation doivent s'organiser en de nouvelles séquences à créer pour répondre aux attentes, aux besoins des stagiaires, transmis par les psychologues après l'évaluation ; c'est là le moyen le plus sûr de ne pas "faire n'importe quoi avec le P.E.I." (ENT.19). Le P.E.I. peut, certes, apporter des éléments d'aide pour repenser ces formations : réflexion sur les modalités de formation, à travers le rythme de la séance, le contenu de la tâche, possibilité d'aborder des champs nouveaux avec les opérations mentales pour travailler des notions d'entreprises, qualité, organigramme .

Les stages qualifiants sont modifiés de facto par la pratique continue du P.E.I. : le milieu du stage devient modifiant, les stagiaires prennent l'habitude de travailler différemment, en mettant en place des processus qui leur facilitent les apprentissages en un continuum organisé. De nouvelles finalités sont possibles par

Troisième Partie :

la pratique des paramètres de la médiation : les sentiments d'individuation et d'appartenance à un groupe sont tout à fait d'actualité en ces moments où l'on parle beaucoup d'individualisation et de culture d'entreprise et de savoir être, les médiateurs sensibilisent les stagiaires dès la pratique de l'outil.

Ce qu'ils ont découvert nécessite, pour optimiser les réalisations, une remise en cause de toute l'organisation du dispositif, sans supprimer les apprentissages techniques : il s'agit bien d'un recentrage pédagogique jouxtant le didactique au sein d'une organisation en évolution. Les moniteurs, les psychologues du travail voient là les indispensables conditions de réussite pour une mise en place efficiente et efficace d'un outil dit d'éducabilité.

Mais, bien que ces modifications soient minimales, elles semblent devoir s'accompagner d'une autre réflexion centrée sur les relations entre les instances dirigeantes et les agents de terrain, nous prendrons, pour exemple, la généralisation.

Troisième Partie :

23 - Un nouveau mode de relation à trouver : un exemple la généralisation.

Le mode de relation entre les structures dirigeantes et les agents de terrain est à reconsidérer à l'écoute de ce que disent les interviewés.

Au moment des rencontres avec les agents pour les interviews, un mot fou court au milieu des praticiens du P.E.I. : la généralisation se ferait dans les mois qui viennent, nous étions en juin 1989. La généralisation est un phénomène bien connu dans l'A.F.P.A. : une expérimentation est conduite auprès d'un ou plusieurs groupe de stagiaires, puis la formation est généralisée plus ou moins rapidement en fonction des contraintes des établissements. Ce n'est pas le lieu de discuter ici de ce phénomène institutionnel que constitue l'ensemble expérimentation-généralisation, mais les dires des praticiens de P.E.I. semblent intéressants à rapporter sur ce sujet. Pourquoi l'A.F.P.A. généralise-t-elle ? Ne se crée-t-il pas, à ces moments-là, des fractures qu'il aurait été préférable de ne pas susciter ? La généralisation est source d'affadissement immédiat ne serait-ce qu'à cause de la rupture des conditions expérimentales qui ont influencé les résultats, et, enfin, généraliser, oui, mais généraliser quoi ? Mais, n'existerait-il pas un autre mode de généralisation, permettant d'arriver au

Troisième Partie :

résultat escompté sans faire surgir des réticences et des difficultés ?

231 - D'où vient la généralisation ?

La généralisation est née de la nécessité de production, au moment où l'A.F.P.A. doit faire face à une forte demande de qualification, où les demandeurs sont nombreux, la production prime, et toute l'histoire de l'A.F.P.A. s'inscrit dans cette logique. Pourtant, les demandes actuelles ne sont plus celles des années soixante et le système de production, à ce niveau là, peut évoluer pour répondre à ces demandes nouvelles ; force d'habitude, force d'inertie, le système continue ainsi de tourner. Certains y trouvent des avantages : "aucune question à se poser, pourquoi me suis-je mis à me poser des questions, ça t'arrive, soit du neuf, soit de l'ancien refait, repenser, et toi, tu enseignes ; ça aurait pu continuer comme cela encore les 10 ans qui me restent à travailler" (ENT. 1).

232 - Le fonctionnement de la généralisation.

Les praticiens du P.E.I. se sont rendu compte que *généralisation* voulait dire *de haut en bas* sans, forcément, *réciprocité*. Le P.E.I. a, en fait, été introduit à l'A.F.P.A. par les montagnards et les jacobins n'ont pas vu cela d'un bon oeil, mais quand ils entendent parler de

Troisième Partie :

généralisation, les montagnards retournent leur étonnement et leur aigreur contre les jacobins : "ils vont nous prendre notre produit". Ce ne serait pas disent-ils un fait nouveau ; et même si la démarche est compréhensible -et les enseignants comprennent bien- une solution est à trouver par ceux qui généralisent. Une telle généralisation supprime la créativité et suscite le désintérêt, voire le congé intérieur..

Généraliser est le moment de la suppression de la liberté au profit de l'uniformité rationnelle, mais c'est aussi un carcan : "qu'est-ce que ça voudra dire : avec la leçon 12 de secrétariat de direction, vous faites les pages 16 et 17 de l'outil éducation A.F.P.A. XX" (ENT. 28). Les enseignants perçoivent cela comme un manque manifeste de confiance, qui ne les pousse pas à s'engager dans des procédures d'enseignement où ils devraient être autonomes : "moi, ce que j'aime dans le P.E.I. c'est mon autonomie et c'est par contre ce qui me manque dans les progressions : comment enseigner l'autonomie à nos stagiaires en étant soi-même dans un carcan ?" (ENT. 33). Le paradoxe est digne de réflexion approfondie.

233 - *La généralisation comme reconnaissance.*

Généraliser le P.E.I. serait reconnaître ce qui a été introduit par la base . "Une association ne peut quand même pas généraliser ce qui est introduit dans la maison par des gens non reconnus, *ce serait la voie ouverte à la reconnaissance des bâtards*, comment cela peut-il être possible au sein de l'A.F.P.A." (ENT. 11). Alors, le siège parle de son siège, sans écouter, sans

Troisième Partie :

même remarquer qu'à la base, les agents ne sont plus là : ils sont partis travailler d'une autre façon, sur des chantiers qu'ils ont plaisir à mettre en oeuvre. C'est l'incommunicabilité base-sommet que celui-ci traite à coup de décret : ce n'est, certes pas, le meilleur moyen pour que les agents formés au P.E.I. puissent pratiquer correctement. Généraliser, pour le sommet, serait intégrer le P.E.I. dans son mode de gouvernement. Or, si l'on croit Alfred De VIGNY qui disait que tout gouvernement est le symbole agissant d'une pensée arriérée, il est certain que la généralisation ne peut se faire car il faudrait intégrer une idée d'avenir dans des procédures dépassées.

Si les praticiens craignent tant que cela la généralisation, c'est la peur qu'ils ont de la réduction à tout à fait autre chose : "la force de la maison, c'est de faire du potage avec de l'élixir" (ENT. 12) ; les exemples ne manquent pas au travers de l'histoire de l'A.F.P.A.. Ils sentent bien que la tentation est de réduire l'outil à un outil en laissant tomber "tout ce qui leur paraît fumeux qui n'est pas du technique, or, on sait bien et Reuven FEUERSTEIN le dit souvent, la manipulation de l'outil seul n'apporte pas grand chose" (ENT. 18). Une généralisation serait une réduction à un seul aspect technicisé en leurrant ceux qui se formeraient, leur laissant croire qu'avec un outil, ils vont régler tous les problèmes" (ENT. 31).

234 - Généraliser ? Mais quoi ?

Les moniteurs et les psychologues du travail sont bien conscients que, jamais, la pédagogie ne pourra être généralisée, à la différence des montages techniques qui sont, eux, transférables : le pédagogue ne trouvera jamais de réponse écrite à la situation pédagogique qu'il vit dans son atelier : "jamais la relation que j'ai avec un stagiaire ne ressemble à l'autre" (ENT.27), la généralisation ne pourra jamais prendre en compte le rapport entre une intention, celle du moniteur et un désir, celui de l'enseigné, le P.E.I. peut, dans ce cas, aider à la réalisation d'un projet commun aux deux, ce ne sera pas une généralisation.

Devant un outil nouveau, apparu d'une façon originale, la généralisation demande un autre chemin, elle est possible par conviction ; ceux qui sont allés se former sont convaincus par un autre qui connaît l'outil, et l'adhésion est emportée par le témoignage. Un leader doit jouer ce rôle, mais, dans une structure organisée, celui-ci ne peut avoir place, car sa réussite battrait en brèche l'ensemble du dispositif de décision. Le système ne sait généraliser que par circulaires, mais, à ce moment là, la généralisation est exogène, il n'y aura pas adhésion. Les praticiens du P.E.I. redoutent ce mode de fonctionnement, ils préfèrent grandement la possibilité de développement endogène qui les rend maître de la

Troisième Partie :

situation, reste la question de savoir si une association, l'A.F.P.A., peut être leader. Si elle savait jouer ce rôle avec quelques uns de ces propres agents, les rapports, de quelque nature que ce soit, seraient totalement changés, pour la plus grande efficience de tous et l'efficacité de l'A.F.P.A..

Un outil comme le P.E.I. demande des modifications institutionnelles importantes, il ne peut être sans effet dans des champs que les habitudes ont quelque peu sclérosés avec le temps, mais, comme les moniteurs et les psychologues ont trouvé beaucoup dans cet outil, ils sont décidés à se battre pour que la maintenance de leurs connaissances soit assurée, ils doivent, à cause des contraintes du P.E.I., se maintenir "au top niveau" pour pouvoir être en constante création pour répondre aux exigences des stagiaires ; ceux-ci doivent pouvoir participer à des stages de formation qui prennent en compte ce qu'ils savent faire. Pour cela, un nouveau système de relation est à créer au sein de l'appareil A.F.P.A.. Alors, l'ensemble aura évolué et sera devenu modifiant et pour les agents et pour les stagiaires, l'A.F.P.A. pourra être leader.

Partie 3

Chapitre 1

Chapitre 2



Chapitre 3

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

Chapitre III -

La pédagogie, élément fondateur de ce paradigme.

"Substituer les maths au latin peut s'accommoder de toutes les pédagogies même si l'éducation nouvelle par exemple a favorisé ce mouvement aux dépens de la pédagogie traditionnelle. Faire de l'informatique à l'école ne modifie pas la question pédagogique et peut être intégré dans toutes les tendances éducatives, même si la tendance contemporaine se considèrera comme davantage porteuse. Un même élément peut être superficiel et accidentel dans une option, et essentiel dans une autre. Tout dépend de ce à quoi il renvoie, soit de la conception philosophique sous-jacente.

Jean HOUSSAYE.

Ecole et vie active. Delachaux et Niestlé. Neuchâtel et Paris.
1987.p. 219.

- 1 - L'appropriation d'une théorie.
- 2 - Un outil didactique pour une aide dans le travail.
- 3 - L'investissement personnel.

Le P.E.I. suscite des enjeux personnels d'un point de vue théorique : ils se sont appropriés une théorie, une modélisation la médiation et ses divers composants analytiques. Ils se disent satisfaits de ce qu'ils ont trouvé : au delà de la réflexion pédagogique, personnelle, ils se sont appropriés un ensemble théorique complexe autour de la médiation ; la théorie sous-tend la mise en oeuvre de l'outil P.E.I., celle-ci pose de nombreuses questions à l'association : contenu technique ou non-contenu, mise en oeuvre en binôme, difficultés de pratique auprès des stagiaires, verbalisation, insight, bridging ; enfin, tout cela demande des efforts : l'investissement personnel est primordial, rien n'est possible, autrement, mais il ne s'impose pas.

Troisième Partie :

31 - L'appropriation d'une théorie.

La force des travaux de Reuven FEUERSTEIN est qu'il ne s'est pas contenté de créer un outil, mais il l'a fait en l'articulant sur une théorie qui est le référent, le modèle où tout s'origine.

311 - L'intérêt de la théorie.

Les agents praticiens se sont appropriés cette théorie. L'apparition d'une théorie est utile pour les praticiens en ce sens où elle valide, "nous avons trouvé dans les écrits de Reuven FEUERSTEIN une formulation de ce que nous faisons avant en notre qualité de pédagogue, et ce fut un organisateur, qui m'a permis de mieux me comprendre" (ENT. 19). Les modes de raisonnement ont pu être décodés par chacun grâce au travail d'appropriation demandé.

La théorie fournit un cadre.

L'avantage de la théorie est qu'elle fournit un cadre où les enseignants et les psychologues peuvent se référer : ils recherchent de la rigueur ; "il y a plus de rigueur chez Reuven FEUERSTEIN que dans toutes les circulaires de l'A.F.P.A., où je ne trouve pas ce cadre qui m'empêche de m'éloigner et de dériver" (ENT. 45). Ce modèle leur permet de s'attaquer à des champs qu'ils n'auraient pas osé avant : "je m'autorise à faire "jouer" les stagiaires en faisant du P.E.I., et ce jeu, ces pages,

Troisième Partie :

sont un formidable moyen pédagogique, jamais je n'ai trouvé cela dans les textes A.F.P.A." (ENT. 6).

Si la théorie valide, elle donne cohérence : "j'ai pu mettre mes idées en cohérence, il y en a qui parlent de cohésivité de la personne par le P.E.I., c'est normal, si on croit à l'approche holistique de la personne" (ENT. 22). Si chaque pédagogue et chaque psychologue ne conduit pas cette démarche, personne ne le fera pour lui, il lui faut gérer sa propre évolution en allant plus loin dans l'exploitation de ce qu'il fait seul ou avec son groupe de stagiaires, et là, nous voyons combien la maintenance est indispensable pour conduire une telle réflexion ; ce moment lui est indispensable après avoir agi sur le terrain, "réfléchir pour recoller les morceaux, parce que par moments j'explose" (ENT. 32).

Le cadre explicatif proposé par Reuven FEUERSTEIN facilite ce travail en offrant des pistes de réflexion : à travers la mise en oeuvre, "je sais où je vais, ce n'est plus n'importe quoi pour n'importe qui, je me dois de retomber sur mes pieds, en fait, je garde beaucoup plus l'esprit du modèle que la lettre" (ENT. 38). Le cadre facilite un travail efficace pour les stagiaires. Ainsi, l'intérêt de la théorie, c'est la possibilité offerte de modifier les angles d'attaque pour travailler à la M.C.S. des stagiaires, cette recherche d'adaptativité qui fera le stagiaire capable de réaliser sa propre adaptation à une situation inédite future, pour apporter une aide efficace, Reuven FEUERSTEIN fournit les diverses grilles d'analyse codifiant sa théorie : "jusqu'à

Troisième Partie :

maintenant, je n'avais aucune grille de lecture, j'ai découvert bien autre chose qu'un outil, une théorie que je garde et que je m'efforce de pratiquer même en dehors des temps de pratique de l'outil" (ENT. 1).

Ce pédagogue présente bien l'universalité de la théorie qui peut être étendue bien au delà des pages, à des situations qu'une exploitation réalisée en temps normal aurait laissé en l'état, sans aucune retombée pour le stagiaire.

La personne est la grande idée présente tout au long de la théorie.

"Une théorie qui parle de la personne, de son progrès, de ses enjeux, et cela, en parlant du cognitif et non plus comme on y est habitué par les psychologues par l'affectif, c'est un beau coup de la part de Reuven FEUERSTEIN" (ENT. 11).

La théorie laisse apparaître l'affectif "dans un ensemble humaniste et personnaliste" (ENT. 35). Le P.E.I. participe, a-t-on l'habitude de dire, à la réapparition du cognitif, or, il semble bien plus important de signifier la réapparition de l'affectif qui peut être abordé en travaillant avec le P.E.I., alors, qu'à y bien regarder, jamais le cognitif n'a disparu, l'enseignement a toujours été assuré, alors que l'affectif a bien disparu des préoccupations des concepteurs de programmes. Le défi est peut-être bien là pour les praticiens de P.E.I. : pouvoir ré-introduire l'affectif en le questionnant avec les grilles du cognitif. Faut-il entrer dans le débat lequel est le premier : l'affectif ou le cognitif, en fait, de par le

Troisième Partie :

modèle holistique proposé, les deux sont en inter-action continue, "quand on travaille sur la chaîne de la personne, tu crois travailler sur l'affectif et tu débloques sur le cognitif" (ENT. 7).

Et, il ne faut pas non plus oublier l'inconscient de la personne dans la formation, une réaction vigoureuse peut provenir d'une perception affective et émotionnelle d'un contenu : "ainsi, travailler avec point n'est pas anodin : faire relier des points, images de l'unicité sphérique de la personne, force la personne à sortir d'elle-même pour aller vers... est-ce si simple ?" (ENT. 36).

La théorie fournit un modèle.

La théorie, comme modèle, donne la possibilité d'acquérir les mots pour s'expliquer les choses : "moi, en pédagogie, je n'avais pas les mots" (ENT. 1) et le pédagogue ne peut, dans ce cas, rentrer en contact avec les personnes qui seraient amenées à lui communiquer, parce que travaillant en amont, des informations. Tout peut, alors, avancer, dans la mesure où le modèle étant a posteriori et non a priori, le P.E.I. n'est mis en oeuvre que si le besoin existe réellement, si l'on a constaté que c'est indispensable. Nous sommes bien alors dans une situation d'innovation et non d'évolution, encore faudrait-il que le système souhaite innover ? .

La théorie explique ce que les pédagogues et les psychologues n'avaient pu s'expliquer et qu'ils pouvaient prendre pour leurs limites ; la validation et la cohé-

Troisième Partie :

rence retrouvée sont d'un grand secours pour le bien être des pédagogues et des psychologues, dans un modèle qui est endogène, nous l'avons vu précédemment, mais surtout, a posteriori, ne se déclenchant qu'"en tant que de besoin", en prenant en compte l'affectif et le cognitif.

312 - La théorie est organisée autour de la médiation.

Cette théorie s'organise autour de la médiation, nous en avons déjà parlé ; nous avons interrogé les praticiens du P.E.I. sur ce sujet, et, même si leurs affirmations ne sont pas toutes académiques, elles représentent ce qu'ils pensent à un moment. La médiation est ce temps de travail que Reuven FEUERSTEIN présente dans son schéma S.H.O.H.R., le médiateur organise le contexte entre stimulus et organisme, puis réintervient entre organisme et réponse par une relation d'aide qui est bien utile au pédagogue et au stagiaire.

Comme organisateur du contexte, par sa présentation, son insistance sur des stimuli, le médiateur, présente des schémas où les points de passage qu'il a décidé sont là avec une finalité précise, acquérir des modalités de fonctionnement qui aideront la personne dans l'immédiat, mais aussi dans l'avenir (transcendance). Il lui faut créer des situations pour que la liberté d'apprentissage

Troisième Partie :

de l'autre soit respectée, sans que ce soit le n'importe quoi : lui laisser sa liberté n'est pas laisser-faire, mais faire découvrir que le P.E.I., de par le questionnement récuratif qu'il impose, est un moyen pour progresser en dépassant les situations de blocage. L'organisation du contexte par le médiateur est la première modification du milieu environnant dans lequel vit le stagiaire : "cette relation à son premier milieu est tout aussi importante que la centration que certains veulent faire sur la personne, travailler à l'environnement de l'ego est une condition pour un possible travail après" (ENT. 27).

Le travail du médiateur n'est pas un travail de chaperon qui couperait toutes communications entre le monde et l'organisme : il ne colle pas à la réalité, il laisse un espace de liberté du simple fait qu'il a su prendre du recul par rapport à la situation : "nous connaissons tous ce stagiaire qui manifestement a compris et qui ne passe à l'acte, si je ne prends de recul par rapport à sa liberté, je lui secoue les puces, mais que fera-t-il de ce qu'il aura fait en étant forcé ?" (ENT. 14). De plus, le médiateur fonctionne en inter-face, et s'il réagit immédiatement, ce n'est pas pour sanctionner, mais pour permettre à l'autre de découvrir par lui-même. Il réagira immédiatement, pour ne pas laisser aller à l'échec, en apportant l'aide pour le moment et au moment de la crise : "le moment d'amorçage est un moment de panique, c'est par la médiation que le stagiaire découvre les indispensables pré-requis que nous souhaitons qu'il maîtrise" (ENT. 15), pour

Troisième Partie :

percevoir ces temps furtifs, le médiateur a su développer un taux d'écoute (au moment du deuxième H du schéma S.O.R.) qui lui permet de capter les moindres réactions, ce sont, peut-être, les moments où le stagiaire évoque, en lui-même, ce qu'il maîtrise de son passé en le confrontant à la réalité, le médiateur peut, par une réaction appropriée, utiliser ce passé pour un avenir proche ou lointain (transcendance). Par une relation d'aide, le médiateur facilite cet ahurissement qu'est le premier insight, moment où le stagiaire "manifeste par un signe extérieur qu'il faut savoir voir, qu'il a compris, que le déblocage s'est opéré" (ENT. 12).

Pour conduire cette intervention de "haute technicité", la médiation est bien utile au pédagogue même si on croit que ça se fait comme cela, comme de la prose" (ENT. 34). C'est par la pratique de la médiation qu'il propose ses finalités, il évite ainsi de faire n'importe quoi, ou de laisser faire sans maîtriser une situation ; le pédagogue peut, à ce moment, dépasser, du moins partiellement, le "au nom de quoi..." qui hante tant d'esprit. L'énonciation d'une finalité engage les deux parties (intentionnalité, réciprocité), le "au nom de quoi" demeure, mais le questionnement, imposé par la pratique du P.E.I., fera encore trouver des réponses, sans qu'il ne soit, sans doute, jamais réglé définitivement" le P.E.I., c'est mon cachet d'anti-sinistrose, tu te poses des questions où tu plonges et tu rends tes clefs : moi, je ne m'ennuie pas avec le nombre de questions qui me trottent

Troisième Partie :

dans la tête, mais ce n'est pas angoissant, parce que le lendemain, j'essaie" (ENT. 16).

Les stagiaires peuvent aussi bénéficier de cette médiation, pour aller au fond des choses en eux-mêmes, expliquer ce qui se passe au moment où... Ce questionnement est le moyen de s'assurer qu'ils ont compris, à ce moment furtif évoqué précédemment. Pour cela, il leur faut rompre le silence installé au fond d'eux-mêmes, ce silence mis en place au moment de la difficulté qui a provoqué le blocage ; les questions de l'autre font perdre cet état de surface, le travail en interface prend, dans ce cas, toute son importance : le médiateur est à sa juste place, car faire seul demanderait de trouver les éléments que les analyses de l'autre sont, au moment opportun, capables de présenter. La médiation fournit les moyens de... (intentionnalité) et attend, par la réciprocité, la transformation des projets du médiateur en intentions personnelles du stagiaire, alors le travail peut s'organiser pour transformer ces intentions en nouveaux projets, en de nouvelles compétences.

La médiation permet l'optimisation maximale du P.E.I. sous sa présentation en pages ; elle est l'origine des travaux réalisables avec les pages. La finalité de la mise en oeuvre demeure la malléabilité des personnes pour leur apprendre à dépasser des difficultés provenant d'un arrêt, à un moment donné, de l'entraînement qui les aurait rendues parfaitement opérantes. Par la médiation,

Troisième Partie :

Reuven FEUERSTEIN offre la possibilité de faire redémarrer la personne, en s'intéressant, non pas à la personne elle-même, mais à son état, à sa condition, la question est déplacée, ce n'est pas la personne mais sa capacité d'apprentissage qui est à traiter, tout peut avancer, sans que l'on sache de combien, une fois le départ réalisé, le savoir s'associe à son suivant en un mouvement progressif de confrontation permanente entre les acquis et ce qu'il faut apprendre.

313 - La théorie est accompagnée de grilles de lecture.

Pour aider le médiateur, Reuven FEUERSTEIN, nous l'avons déjà vu, a mis à la disposition du praticien des grilles de lecture : paramètres de la carte cognitive et de la médiation, fonctions cognitives déficientes. Ces grilles, il peut les utiliser pour lui-même, pour la tâche ou pour les stagiaires.

Les grilles de lecture sont à la disposition du pédagogue qui les utilise pour lui.

Il peut ainsi, observer et comprendre les situations de stagiaire : "où en est-il ? non pas avec mon regard, mais avec son regard qui me sera donné au travers des diverses grilles que j'utiliserai" (ENT.28). La décentration du pédagogue, pour se sortir de son point de vue, a bien besoin des grilles de lecture, même si le pédagogue fait son travail depuis 20

Troisième Partie :

ans, la difficulté demeure de savoir où se situe l'autre, avant de l'enseigner.

Les grilles sont gardées en mémoire : "c'est vrai, certains disent que ce n'est pas nouveau, on a l'impression qu'on le fait depuis 20 ans, moi, je crois que je l'ai remis dans ma mémoire, ce que je ne saurais jamais, c'est si c'est à cause de cela que les stagiaires sont mieux et qu'ils ont de meilleurs résultats" (ENT. 31). Les grilles sont un ensemble théorique que les pédagogues et les psychologues apprécient vraiment énormément, autant que les cinq cents et quelques pages, certains allant jusqu'à transférer leur utilisation sur d'autres outils avec lesquels ils se sentent plus à l'aise.

Ce qui est en jeu, ce sont bien des modifications personnelles pour le pédagogue, les paramètres de la médiation lui ont fait modifier son approche pédagogique vers une dimension holistique, son regard est devenu plus analytique grâce à la carte cognitive, les fonctions cognitives déficientes lui permettent de moduler les travaux qu'il peut donner à chaque stagiaire, en fonction de ses besoins du moment.

Le pédagogue utilise ces grilles pour la préparation des tâches, pour éviter de faire n'importe quoi : les grilles aident à l'analyse, et dissipent le malaise lié au fait de faire du P.E.I. : "je n'entre plus dans le jeu, je ne fais pas du P.E.I., j'essaie de ne plus travailler au feeling, en ne sachant pas trop ce

Troisième Partie :

que je fais, même si cela m'amène une certaine angoisse, je la préfère à celle de faire sur ordre, sans savoir si c'est utile" (ENT. 7).

A travers les tâches, et parce qu'il y a déjà mis des objectifs définis à partir des grilles, le pédagogue trouve des points de repères, devenant des hypothèses, des finalités, points de départ pour la suite ; grâce à ce feed-back, l'adaptation est permanente.

Les grilles de lecture sont à la disposition du pédagogue pour les stagiaires.

Ainsi, par l'utilisation des fonctions cognitives déficientes, les stagiaires peuvent devenir actifs : "nous avons beaucoup travaillé sur l'input, c'était nécessaire, et ils le savaient, à cause de toutes les erreurs commises par défaut de lecture des consignes, ils se sont pris au jeu jusqu'à supprimer des éléments d'information sur des feuilles qu'ils rendaient à leur professeur pour voir si, lui, allait découvrir les manques" (ENT. 11). *Ces grilles, à condition que le pédagogue ne les donne pas "n'importe comment" peuvent être d'une bonne utilité pour les stagiaires : ils découvrent certains de leurs modes de fonctionnement. A travers les grilles ce qui plaît bien au stagiaire est cette possibilité qui lui est donnée de se voir fonctionner, sur des pages qui n'ont pas de rapport avec un contenu technique, il peut jongler avec des paramètres qui le concernent, il prend conscience, dans un cadre précis, avec des objectifs précis, qu'il peut avancer, sans angoisse, sans le risque de la pièce mauvaise. Aussi les stagiaires n'ont-ils aucune crainte pour*

Troisième Partie :

exposer leurs stratégies par une verbalisation qu'ils s'essaient de rendre la plus performante possible, pour expliquer, par exemple, comment et pourquoi ils ont pu commettre une erreur : en étant à l'aise dans ce style de démarche, ils sont préparés à se modifier plus facilement. Les grilles sont à la disposition du pédagogue, mais une fois que le stagiaire les maîtrise, il est capable d'en tirer un grand bénéfice.

La médiation est bien l'élément central découvert par les agents de l'A.F.P.A. partis se former au P.E.I. : l'ennui est que c'est un peu la partie cachée de l'iceberg, car l'outil seul est vu, on ne parle que de lui, c'est à dire ce qui peut être utilisé pour mettre en oeuvre la médiation, c'est sans doute dû à l'habitude de prendre des raccourcis, cette réduction verbale risque bien, par contre, de provoquer une vraie réduction du tout (théorie et outil) à une seule partie (l'outil), il ne semble pas que ce soit le cas des interviewés : ils ont pris la théorie et l'outil.

L'ensemble théorique a permis de valider ce que le praticien pratiquait déjà plus ou moins consciemment auparavant. Dans les situations qu'ils vivent, le cadrage théorique apporte une garantie pour naviguer au milieu de toutes les commandes et actions diverses. Ils enseignent, mais beaucoup espèrent aller plus loin : la médiation leur fournit l'occasion et les moyens grâce aux diverses

Troisième Partie :

grilles théoriques ; celles-ci, par une analyse pertinente, facilitent le cadrage qui laisse cependant la liberté pour le médiateur et le stagiaire.

32 - Un outil didactique pour une aide dans le travail.

Ils ont découvert un outil avec un contenu propre qui peut être prétexte à diverses modalités de travail, par le bridging et la verbalisation les structures cognitives seraient modifiées dans une approche globale de la personne. Ce travail, qui n'est pas toujours simple, est conduit par un binôme pédagogue-psychologue.

321 - Le travail fait avec le P.E.I..

Nous avons évoqué ces points à propos des buts et sous-buts du P.E.I., il est intéressant de voir comment ils peuvent apporter des éléments pour le nouveau modèle que les pédagogues cherchent à construire. L'apparition du P.E.I. a suscité quelques échanges à propos du contenu. Au sein de l'A.F.P.A., le contenu est défini par son aspect technique, et telle qu'est la tradition dans l'association, un contenu qui n'est pas technique est pratiquement inexistant. Le P.E.I., avec ses pages d'exercices, n'a donc pas à ce titre-là de contenu : le P.E.I. est dit outil sans contenu, ce qui tendrait à accréditer l'idée que celui qui fait des pages de P.E.I.

Troisième Partie :

est en situation de travail sur rien. Ceux qui mettent en oeuvre le P.E.I. pensent, parce qu'ils ont exécuté les pages, que le P.E.I. a bien un contenu.

Les praticiens du P.E.I. sont très satisfaits de travailler sur un outil sans contenu technique pour les nombreux avantages qu'ils y trouvent.

Le contenu des pages d'exercices n'est pas dangereux, le travail permet de faire appel aux connaissances complexes des stagiaires sans risque de les mettre en situation délicate, puisqu'il ne s'agit pas d'un savoir technique, ainsi, avec le P.E.I., il n'y a pas, pour eux, de retour dangereux et l'expression au sein du groupe s'en trouve également facilitée. Par contre, à partir de ce mode de fonctionnement et par le travail du pédagogue, des éléments de la vie qui ne sont habituellement pas pris en compte, peuvent l'être, de même des éléments techniques peuvent être incorporés dans les séquences de pratique.

Le technique freinerait l'ouverture vers la culture :
Avec le seul contenu technique, l'élargissement à la globalité de la personne est beaucoup plus délicat à mettre en oeuvre, car, il sera difficile d'aborder des domaines autres que ceux du technique : "avec du technique, on s'amputera, on ne donnera que le nécessaire et l'indispensable, il n'y aura aucune ouverture vers ailleurs" (ENT. 40), or, dans le paragraphe précédent, nous parlions de culture qui ne peut être acquise qu'avec, justement, une ouverture vers d'autres champs.

L'absence de contenu technique supprime une certaine notion d'échec, celle qui est héritée de l'école, quand le résultat n'est pas bon : avec le P.E.I., se tromper dans la réalisation d'une comparaison n'est pas une erreur du même niveau que celle qui serait faite dans une comparaison de résistances électriques ou des puissances d'ordinateurs, si telles sont les formations concernées. Dans ces cas, la culpabilité serait toujours présente et forte : "je ne suis pas bon, je me suis trompé". La personne se remet en cause par rapport à un savoir alors qu'il ne s'agit, peut-être, que d'un mode de raisonnement non maîtrisé.

Le contenu à transmettre ne travaille que sur la forme, sans avoir le moindre renseignement sur le fonds : le P.E.I., par le questionnement des médiateurs, permet de s'assurer de la compréhension de l'apprentissage ; tout le travail de transfert, d'exemples donnés dans des champs et à des niveaux différents prouve, s'il en était besoin, la maîtrise de la forme et du fonds de celui qui apprend.

"Le second sous-but représente l'aspect contenu du P.E.I. et consiste à *pourvoir l'être en concepts, outils verbaux et relations nécessaires pour la maîtrise des tâches comprises dans le P.E.I. lui-même*" (2).

2. FEUERSTEIN R. et JENSEN, in D.Pasquier, traduction inédite.

Troisième Partie :

Le P.E.I. enseigne donc tous les pré-requis indispensables à tout acte mental.

Le P.E.I. permet l'acquisition de vocabulaire ; objet de critiques, le vocabulaire est la base de tout savoir, et par là, la base de tout pouvoir de la personne elle-même, c'est le moyen dont elle dispose pour défendre sa pensée, ses idées ; pourquoi les ouvriers ne possèderaient-ils pas aussi les mots pour argumenter ? ou bien, en posant la question sous un autre angle : pourquoi ceux qui ont les mots feraient-ils tout pour que les autres ne les possèdent pas ? Les mots que le médiateur propose dans les séquences de P.E.I. sont ceux qui sont indispensables soit à la vie courante, soit aux fonctions de penser, soit au monde du travail ou de la formation : ils ont pu faire maîtriser les mots et les concepts favorisant les argumentations des stagiaires.

Avec le P.E.I., et grâce au travail d'élargissement du champ mental, la culture augmente et se diversifie, et simplement grâce à cet élargissement, des effets apparaîtront. De plus, tous les échanges interpersonnels au sein du groupe sont source d'enrichissement pour tous, l'acquisition d'une culture n'est qu'assez peu présente dans les préoccupations des instances A.F.P.A., les pédagogues sont satisfaits d'avoir pu découvrir cela à partir du P.E.I., c'est d'une importance capitale pour les personnes que nous accueillons.

Troisième Partie :

Tout ce travail, nommé **métacognition** dans les écrits de Reuven FEUERSTEIN, ne peut que très difficilement se faire sur du contenu technique : "une fois que le résultat est trouvé, on nous a toujours appris que c'était fini; avec Reuven FEUERSTEIN, c'est à ce moment-là que ça commence; avec le technique, personne n'ira plus loin" (ENT. 38). Comme beaucoup d'interviewés, nous pensons qu'il y a tout intérêt à bien différencier d'un côté un travail sur la métacognition à partir des pages de P.E.I., et, d'un autre côté, les contenus techniques que le pédagogue s'efforcera de présenter en les reliant aux résultats des pages de P.E.I. : Les moniteurs et les psychologues du travail de l'A.F.P.A. ont découvert cela et l'ont mis en oeuvre avec réussite ; le travail réflexif sur un "outil sans contenu" est plus performant quant aux finalités de métacognition n'étant pas encombré par de nombreux parasites techniques ou culturels.

Le P.E.I. est un bon prétexte qui offre de nombreuses possibilités de travail..

De par sa mise en oeuvre, il pourrait très bien ne rien apporter à la personne quant aux savoirs, mais l'important se situe dans la répercussion qui se produit chez elle : le type de savoir n'est pas à retenir comme tel, à un premier degré de lecture, ce qui importe ce sont les transferts qui seront faits à partir de la tâche et qui, seuls, prouveront que les connaissances transmises ont été, réellement, acquises.

Troisième Partie :

Il en va de même pour les finalités poursuivies : "je me sers du P.E.I. pour faire préparer, par anticipation, les difficultés que je sais venir dans ma progression, je crois bien que je crée des passages intermédiaires pour mes stagiaires, tu vois, ce n'est pas du P.E.I. page à page, mais je prétexte le P.E.I. pour faire avancer autre chose, et, globalement, ça marche" (ENT. 39). Plusieurs pédagogues utilisent cette stratégie d'anticipation en voyant comment fonctionnent leurs stagiaires, et connaissant les passages difficiles de leurs progressions ils sont à même de créer des séquences finalisées.

Le temps est encore un prétexte que les praticiens s'efforcent de battre en brèche : le P.E.I. leur sert de prétexte pour prouver que supprimer du temps en faisant autre chose, mais pas n'importe quoi, ce n'est pas perdre du temps, au contraire, les stagiaires s'améliorent sur des champs qui permettent de gagner du temps, par des organisations plus performantes, par exemple.

Comme le stagiaire doit s'exprimer, amener des bridgings, ce sont là d'excellentes occasions pour atteindre cette finalité : "certains craignent de s'éloigner du contenu et verrouillent le système : avec une telle démarche, je ne sais rien, je ne sais pas si l'autre sait, puisqu'il n'est pas sorti du petit champ dans lequel je l'enseigne" (ENT. 35). Des psychologues craignent les digressions au cours des séances, mais, au fait, à qui font-elles peur ? Au stagiaire, il n'y a aucune raison apparente, au contraire, il peut manifester qu'il a compris, au pédagogue, sans doute, car il a quelque part

Troisième Partie :

peur de s'éloigner d'un contenu qu'il maîtrise pour être entraîné vers des domaines dans lesquels il n'a peut être aucune connaissance, il n'a peut-être pas la culture ad hoc, et il a peur ; alors, il n'utilise pas le prétexte des pages de P.E.I. pour justement élargir la culture des personnes en stage, et puis, en écoutant et en gérant ces digressions, il aurait, pour lui, la possibilité de profiter des échanges venant des stagiaires.

Travailler sur le P.E.I. semble, souvent, un peu enfantin aux stagiaires, si nous croyons ce que disent les praticiens, il serait bon de rencontrer les stagiaires sur ce sujet car ils savent bien dire qu'il y a du travail, mais cela dépend bien plus des animateurs que du P.E.I.. C'est pourtant un extraordinaire prétexte que de pouvoir faire réfléchir "à blanc", en pouvant exiger des niveaux de réponses, des résultats en accord avec ce qu'a bâti le pédagogue lui-même : un outil neutre s'y prête mieux qu'un quelconque outil où les items seraient techniques.

Le P.E.I. est prétexte à travailler sur autre chose que le savoir : faire réfléchir sur les défenses qui limitent les capacités de raisonnements, sur celles qui empêchent d'apprendre, être attentif aux déstabilisations que produisent les nouvelles connaissances, amener une régulation dans les modes de réactions de certaines personnes, tout cela, peut être travaillé avec le P.E.I. : ce sont des points de passage obligé, assurément, mais ce

Troisième Partie :

sont, pareillement, les pré-requis nécessaires pour apprendre.

La prise de parole, la verbalisation doivent être travaillées et acquises par les stagiaires car, à l'issue du stage, leur capacité à parler sera grandement appréciée, au moment même de l'embauche : le P.E.I. peut fort bien être ce lieu du dire qui se fait absent de plus en plus du fait des individualisations des formations : "ils ont des choses à dire, ne seraient-ce que ce qu'ils ont appris, où peuvent-ils le faire ? Au café du coin, mais, si cela est fait en présence du pédagogue, c'est bien plus intéressant, il peut reprendre, compléter, etc... moi, j'utilise les pages de P.E.I. comme régulation dans mon groupe, au début, il ne savent pas quoi dire sur une page d'illustration, après ça vient vite, et je suis surpris de leurs choix pour dire des choses dessus" (ENT. 10). La parole, savoir parler, tout autant que l'écrit sont important pour les ouvriers dans les années à venir.

Le dernier prétexte des praticiens est la possibilité qu'offre le P.E.I. de traiter l'affectif, nous en avons déjà parlé, mais travailler sur un instrument neutre -ou presque- offre cette chance : les publics, bien souvent très fragilisés, peuvent se permettre de réagir affectivement très fortement sur les pages de P.E.I., sans se mettre en danger par rapport à un contenu technique : ils seraient encore plus stressés dans ce cas. Pour les publics qui commencent un stage, la déstabilisation due à cette nouvelle situation fait que l'affectif s'engouffre

Troisième Partie :

très vite dans l'espace libre, le P.E.I., bien conduit par le praticien, est à même d'aider la personne, non seulement à se calmer (maîtrise de l'impulsivité) mais encore à comprendre, à aller plus loin pour essayer de mieux percevoir d'où cela peut venir, pour y remédier.

Mais attention au prétexte !

Le prétexte demeure toujours égal à lui-même, ce qui change est ce que les pédagogues et les psychologues font avec lui ; nous retrouvons l'image de l'auberge espagnole ; chacun utilise de façon différente un même outil le P.E.I., et l'on pourra, longtemps, s'interroger sur les résultats, car si le prétexte reste le même, chaque pédagogue, comme cela se fait, y met des finalités différentes parce qu'en liaison avec son public, les résultats du prétexte seront différents. Les enseignants sont partants pour utiliser le P.E.I. comme prétexte, ils ont bien compris que seul, le P.E.I. ne fait rien, il ne peut être que le moyen de travailler, mais les dérives guettent.

La tentation est de faire du prétexte la finalité même, en d'autres termes de faire du P.E.I. pour du P.E.I. sans aucune exploitation. Ce risque s'origine dans des affirmations du type : "oh, si ça ne leur fait pas de bien, ça ne leur fait pas de mal", ce qui mériterait d'être également démontré. Beaucoup plus dangereuse et sournoise est l'utilisation qui peut conduire à une augmentation abusive de la sélection ou de l'exclusion : "vous avez fait

Troisième Partie :

x mois de P.E.I. ; vous êtes toujours aussi mauvais", dramatique affirmation due à une utilisation dénaturée de ce qui a pu se faire durant tout un stage.

Le travail élaboré à partir du P.E.I. fait apparaître qu'il n'est pas un simple outil, il n'enseigne pas un contenu technique, ce qui, d'une certaine façon, lui évite d'être trop rapidement réduit à un simple moyen de réentraînement, mais, il fait bien travailler, cela bien des moniteurs et des psychologues du travail s'en aperçurent eux-mêmes quand il s'est agi de réaliser pour soi les pages des instruments. Mais ce contenu s'adresse à un champ différent de ceux habituellement connus, tout en permettant de s'adresser directement à l'homme sur des points qui sont demandés dans l'économie actuelle : les enseignants ont trouvé un prétexte, structuré, organisé, capable d'être le support de leurs projets pédagogiques en lien avec la didactique de la discipline enseignée. Cet outil offre des possibilités de travail qui peuvent permettre d'aller vers cette modifiabilité cognitive structurelle objectif de la médiation.

322 - Trois temps de travail : verbalisation, insight, bridging.

Ils ont donc découvert cet outil qui leur impose de travailler avec rigueur, pour obtenir une efficacité maxi-

Troisième Partie :

male ; la pratique du P.E.I. demande trois temps de travail : la verbalisation, l'insight et le bridging. Quel temps est le premier ? Il est bien difficile de le dire, ils fonctionnent en inter-activité : la verbalisation est, souvent, indispensable pour parvenir à l'insight et pour dire les bridging ; celui-ci a besoin d'une verbalisation qui soit la plus efficace possible pour être exprimé clairement ; l'insight précède le bridging, mais requiert aussi la verbalisation en amont, pour formuler des approches successives qui le feront se réaliser, en aval pour expliquer ce qui vient d'être compris. Alors, à part l'insight qui précède le bridging, les agents de l'A.F.P.A. ont découvert la richesse d'un travail possible en ces trois moments qui se succèdent sans pour autant s'imbriquer.

3221 - La VERBALISATION.

Les stagiaires ne maîtrisent pas toujours la parole. La verbalisation est pour eux un excellent défi pour l'avenir.

Elle apparaît tout au long de la leçon de P.E.I. : tout au début, les stagiaires ré-évoquent ce qu'ils savent déjà par rapport à la tâche proposée, ils expliquent comment ils vont s'y prendre pour l'exécuter. Après tout ce travail est une première séquence de mise en oeuvre, le médiateur peut stopper les travaux pour faire verbaliser les diverses difficultés rencontrées ou les stratégies employées, une seconde période de travail individuel

Troisième Partie :

permet de terminer la tâche avant de passer à la phase de verbalisation favorisant l'apparition d'insights, et pour faire des bridgings, parler est indispensable. La parole est tout au long du travail sur une séquence.

La verbalisation remplit toute une série de fonction durant tout ce processus, elle fournit des moyens nouveaux : elle permet de passer d'un travail descriptif, ce qui est connu, ce qui doit être fait, à un travail intériorisé, comment faut-il faire, en conduisant une réflexion par rapport à soi et par rapport à l'autre, pour arriver à une communication.

Si un stagiaire verbalise ce qu'il fait, il se donne les moyens, en se construisant des repères, de pouvoir s'organiser : s'arrêter pour parler lui permet de prendre du temps, de le gérer, d'entreprendre des discussions pour mieux estimer la méthode qu'il emploie confrontée à celle des autres, le simple fait d'expliquer lui fait, automatiquement, conforter ce qu'il vient de découvrir, il sera peut-être même amené à le défendre devant les autres qui ne comprennent pas forcément son chemin. La verbalisation lui facilite une structuration des schémas mis en oeuvre ; ce temps d'arrêt peut aussi lui imposer de travailler plus calmement (maîtrise de l'impulsivité), avant de faire, il explique comment il va faire, ce peut être la représentation de l'action à l'image du sportif en concentration avant un saut : il se répète, sous l'oeil de la caméra, les mouvements qu'il va exécuter.

Troisième Partie :

S'il parle, il est écouté, et le temps de verbalisation des autres est important pour lui : il écoute et prend en considération (régulation du comportement) ce qui dit l'autre. L'écoute lui apporte un autre point de vue, une autre analyse qui peuvent être, pour lui, ouverture d'esprit et prise de conscience d'une différence dans les modes de réalisation. En se refusant à porter un jugement, il se met en situation de confronter les points de vues, les idées énoncées, à charge pour lui, d'en tirer les conséquences pour une éventuelle utilisation immédiate ou future.

Présenter son point de vue, écouter celui de l'autre, amène, assurément, une communication verbale entre les parties. Au cours de celle-ci, et pour justifier ou défendre ses idées, chacun devra faire appel à ses connaissances antérieures, peut-être même que ressurgiront, à ce moment là, des choses complètement enfouies dans la mémoire qui seront réactivées par un mot ou un regard : l'attention du médiateur est primordiale pour faciliter, encourager les moindres manifestations en ce sens, pour créer un certain climat de communication où chacun puisera afin d'élaborer sa propre idée ou stratégie.

Par ce travail de verbalisation les médiateurs préparent et l'insight et le bridging et facilitent, en retour, les indispensables formulations sur ces deux points. Deux paramètres de la médiation sont travaillés à ce moment

Troisième Partie :

peut leur amener, déjà, un sentiment de compétence. Mais des groupes refusent ce genre de travail, pour ne pas aller sur des champs qui les gênent, politique, social, religieux, etc...

Ils fonctionnent, mais sans exploiter au maximum, en restant sur des exemples proches des pages de P.E.I. ou proches du métier qu'ils apprennent, ou en restant à une compréhension intellectuelle des phénomènes d'apprentissage bien insuffisante, si elle ne se concrétise pas et ne se conforte pas dans d'autres domaines : ce passage à l'acte est nécessaire, le bridging est le moyen de vérifier la connaissance acquise. Il est difficile, encore, de faire passer les principes trouvés durant les séquences P.E.I. en atelier, ils ne voient pas le lien avec les différents moments de la vie professionnelle ou personnelle : ils font du P.E.I. comme ils ont fait des leçons de géographie, sans savoir à quoi ça peut servir, "alors, ils redeviennent des automates, dès qu'on quitte la séquence de P.E.I., ils vivent bien la différence entre ce qu'ils disent quand ils élaborent les principes, et le fait qu'à l'atelier, ils ne veulent plus en entendre parler" (ENT. 3). Ils se font reprendre par les habitudes d'enseignement classique.

Le bridging : sortir de soi au risque de la peur.
Le moniteur, responsable du bridging, rencontre, lui aussi des difficultés. Il est lui aussi devant une situation parfois délicate à gérer. Pourtant, il est "le patron de la situation, le bridging, c'est directement mon affaire animation

Troisième Partie :

préparation, c'est moi; je lance la balle, ils la prennent au rebond" (ENT.28). Le médiateur a, en effet, la charge de lancer le bridging en donnant lui-même les premiers exemples. Sa connaissance du groupe facilite ce travail, mais il est toujours délicat de tirer les personnes, surtout si elles sentent qu'un manque de préparation fait faire n'importe quoi au pédagogue. Celui-ci est amené à user de sollicitation pour avoir la preuve par des exemples dans des champs voisins, des contextes, des expériences variés, en expliquant l'intérêt qu'il peut y avoir à donner des exemples pour, par la suite, utiliser les apprentissages dans de nouvelles situations.

Il est plus aisé de travailler sur des points précis que de vouloir trop en faire, le pédagogue doit bien régler son questionnement pour arriver à des bridgings qui soient pertinents pour avoir des exemples cohérents et utilisables par tous, au début des mises en oeuvre du P.E.I., les finalités étaient démesurées et les résultats ne furent pas au rendez-vous : mieux vaut amener les stagiaires à maîtriser un premier petit domaine que de vouloir trop embrasser de difficultés.

La responsabilisation ne supprime pas, pour autant, la peur. Dans le bridging, le praticien se limite en ne laissant donner des exemples que dans le champ professionnel, sans aucun doute, de nombreuses raisons sous-jacentes l'en empêchent, "c'est une peur que l'on ne se dit même pas, c'est puis-je m'autoriser à ? ou bien encore mais on ne me l'a jamais

Troisième Partie :

dit" (ENT. 17). La vie de l'A.F.P.A., et la pression du système font que les pédagogues ne s'autorisent pas, pour des raisons de temps, par peur, surtout, d'ouvrir sur d'autres champs où les stagiaires pourraient apprendre, semble-t-il, d'autres choses que du technique, ce sont là, les habituels vieux démons qui empêchent toute innovation, permettant, à peine, une petite évolution. L'acceptation de ne pas se limiter voudrait dire et ne pas avoir peur de ce qui risque de sortir au cours des bridgings et se sentir capable d'y faire front pour pouvoir exploiter, aussi, le principe de l'économie l'emporte-t-il : ne pas se laisser emporter vers des domaines non maîtrisés ; mais c'est se priver d'échanges sur la Culture, ou sur les cultures des personnes présentes qui, souvent maintenant, sont, effectivement, d'une autre culture, le bridging est un des moyens de faire émerger, au travers de la verbalisation, des points de vue culturels différents ; ne pas faire donner des exemples, prive toutes ces personnes de possibilités d'expression, en une situation non conflictuelle, gérée et finalisée par le pédagogue.

La peur se réfugie dans l'incapacité énoncée par certains agents à l'encontre d'autres : "ils ne sauront pas gérer ce qui sera amené" (ENT. 48). C'est la situation type pour ne rien entreprendre : on n'y arrivera pas ; heureusement, que même avec la peur, pratiquement tous les formés au P.E.I. ont mis en oeuvre le bridging, certains devant se faire violence et pour mettre en oeuvre et, ensuite, pour ne

Troisième Partie :

pas toujours tout dire avant les stagiaires : "une minute..." n'est pas seulement réservé aux stagiaires : le pédagogue, aux dires de certains, a commencé de le mettre en oeuvre, en se taisant pour que les autres aient le temps de trouver et de dire. Mais, quelquefois, la peur est trop grande -il faudrait s'interroger sur les causes- et le bridging est abandonné : "les finalités étaient trop grandes, l'animation n'était pas à la hauteur, la préparation n'était pas assez poussée" (ENT.6). Ces trois raisons sont à la base de difficultés certaines pour un bon bridging.

Le bridging, difficile à pratiquer, n'en demeure pas moins une possibilité de travail au quotidien, dès que quelque chose a été acquis, pourquoi ne pas le conforter de suite en le ré-activant en donnant des exemples, ceci est de la responsabilité du pédagogue.

Comment le bridging est-il donc mis en jeu ?

La préparation est fondamentale : les premiers bridgings sont donnés par le médiateur, ce qui implique que celui-ci les a préparés, et ce n'est pas facile à faire. La préparation demande une attention particulière pour éviter de tomber dans l'affadissement : "quand on fait des bridgings, on redit toujours les mêmes choses, et ils s'ennuient" (ENT. 37), mais au contraire, des praticiens disent combien les bridgings sont d'autant plus aisés que leur stock va en s'améliorant : "les bridgings, il faut les inventer avant, dans le feu de l'action, tu n'improvises pas, et tu ne seras pas bon" (ENT. 1). Les préparations sont la garantie d'un travail cohérent pour

Troisième Partie :

les stagiaires et pour le médiateur, pourquoi ne pas essayer de les conduire avec constance pour les améliorer continuellement.

Ce mode de travail est délicat par manque d'habitude. Transférer n'est pas simple, car chacun est enfermé dans un système dont il est difficile de sortir, depuis l'enfance, le modèle de fonctionnement n'aide guère à faire ce travail. Pourtant, le bridging est la clef de voûte accompagnant la métacognition, comment, sans le bridging, prouver que la compréhension est faite et que les aspects techniques sont transférables ailleurs en les exploitant pour les adapter, même dans des champs personnels.

Il ne faut pas se laisser enfermer dans des difficultés qui peuvent devenir capitales. Le nombre des stagiaires peut poser des difficultés : trop peu de personnes ne donne pas beaucoup de bridgings, mais, au contraire, cinquante personnes en formation n'est pas plus intéressant, il est plus passionnant que le groupe soit hétérogène pour augmenter les possibilités d'échanges et de brassage des idées, un groupe homogène est limitateur, les exemples qui viendront s'origineront dans les mêmes domaines, la variété est plus bénéfique pour tous.

La sollicitation des bridgings facilite l'expression de la vérité de l'enseigné et non celle de l'enseignant, le médiateur, par la pertinence de ses interventions, par

Troisième Partie :

ses encouragements, achemine la personne vers d'autres champs où elle peut continuer de créer son savoir : elle passe d'une situation d'acteur à une position d'auteur de son savoir, d'une situation exogène d'apprentissage à une situation endogène. Le bridging est la façon de ne pas imposer aux stagiaires, ce n'est pas de la maïeutique, mais un travail efficace dans des champs où ils peuvent se réaliser ; ce moment est à haut risque et demande une grande vigilance de la part du médiateur : les capacités à... sont transformées en compétences, le stagiaire acquiert des capacités, leur transformation, leur cristallisation est accomplie par le jeu du bridging : la ré-utilisation en est la preuve. Le bridging, ainsi conçu, n'est pas seulement redite, mais libération d'exemples que l'exploitation enrichira de divers éléments de savoirs antérieurs. La parole du médiateur, en de tels moments, requiert une qualité de sollicitation, gage d'une réussite la plus parfaite possible.

Mais à quoi sert le bridging ?

Pour les interviewés, le bridging est un temps de travail extrêmement important qui leur permet d'aborder des problèmes techniques ou personnels par une sollicitation constante qui autorise une ouverture du champ mental des personnes. Une ultime vérification permet de passer, ensuite, à la généralisation.

C'est un lien possible entre passé, présent, futur.

Le bridging est un moyen pour réapprendre à gérer le passé, professionnel ou personnel, pour le réactualiser en le questionnant au travers des bridgings : la gestion du passé, la verbalisation font découvrir des éléments que les stagiaires peuvent transférer dans l'avenir : "surtout pour les handicapés, le travail sur le passé est capital, tant qu'ils disent "j'étais.." sans tirer les points importants pour l'avenir, il n'y a pas de progrès" (ENT. 41). L'avenir peut être préparé par le pédagogue qui sait les difficultés de sa progression didactique, il peut donc anticiper les passages délicats par une préparation et un entraînement des concepts qui seront utiles pour franchir cet obstacle futur. Le bridging demande d'avoir recours à la mémoire, c'est un temps où les stagiaires peuvent dire des choses, même professionnelles, qu'ils n'auraient jamais dites autrement. C'est une sorte de ré-appropriation de l'ailleurs, soit le passé, soit le futur, dans le présent, "en réorganisant peut-être des morceaux qui n'avaient jamais été collés entre eux" (ENT. 14), pour une fois, quelque chose de nouveau peut être créé par le stagiaire lui-même. Par ce type de travail, le pédagogue ancre des objectifs qui seront transférés dans d'autres domaines.

Troisième Partie :

C'est la possibilité d'ouverture de champs nouveaux : la culture peut s'implanter.

Si des bridgings sont réalisés, si l'exploitation est conduite de façon dynamique, spontanément, les stagiaires vont vers d'autres champs qui leur feront acquérir cette culture demandée par les entreprises : "même si c'est compliqué, la qualité de l'écoute suffit à prouver qu'ils essaient de comprendre ce que l'autre dit, et, parfois, les mots d'une autre culture ne sont pas simples à comprendre" (ENT.1). La culture des stagiaires demande à être confortée, développée, pourquoi ne pas utiliser les savoirs des autres pour les mettre à la disposition de tous ?

Le médiateur s'efforce, également, de faire travailler dans la transcendance : l'exemple donné est adapté à une situation, mais le travail d'exploitation déplace, de suite, le débat, pour aller vers un ailleurs que chacun devra découvrir c'est bien là un développement dont le schéma pourrait être hélicoïdal dans le temps, chaque bridging apportant son lot de nouveaux sujets à creuser ; ces apports, faits par les stagiaires, démontrent leurs compétences : ils sont capables d'amener des exemples même en dehors des champs de la formation professionnelle, en prouvant qu'ils savent ré-utiliser, et cela est "bien plus fort que la remise à niveau : des êtres sont capables de se lancer dans des discussions que leur niveau scolaire ou culturel de

Troisième Partie :

base pouvait laisser croire impossible" (ENT. 19). Les stagiaires ont de bonnes raisons d'essayer d'ouvrir, pour l'accroître leur champ mental, "leur richesse personnelle serait bien une bonne carte de visite pour entrer en entreprise" (ENT. 40).

Le bridging réduit l'écart entre les apprentissages nouveaux et la mémoire complexe. En utilisant les souvenirs stockés en celle-ci et en les présentant modifiés, tenant compte des nouveautés apprises, le bridging est l'écho verbalisé de l'impact des savoirs nouveaux sur la mémoire complexe. La présentation, l'exploitation des bridgings permettent la découverte de la loi, de la règle, et la pratique immédiate de celles-ci pour créer des exemples et des situations inédits, aide à la généralisation.

Passer d'un savoir déclaratif (connaissance immédiate) à un savoir généralisé par un principe ré-utilisable en d'autres circonstances facilite l'adaptativité de la personne à d'autres situations, ce n'est plus une chose apprise pour une chose à faire, mais une chose apprise pour un ensemble de choses à traiter. Le bridging est une méthode de généralisation qui n'est pas tellement en vogue, le système classique ne demande pas de se soucier du transfert, mais d'enseigner des savoirs. Ainsi, la vérification se faisait sur un mode situation A' créé par rapport à A, au contraire, le P.E.I. demande de créer une

Troisième Partie :

situation B par rapport à A : pour régler ce problème, le stagiaire est obligé d'aller chercher dans sa mémoire complexe les structures qu'il réorganisera en processus pour réaliser la tâche : il sera obligé de faire un pont entre différents éléments.

Le pédagogue valide en écoutant ce que dit le stagiaire.

Celui-ci est donc transformé par son apprentissage, il devient autre dans son savoir, dans son existence, ses connaissances sont validées, il se crée lui-même en réalisant des bridgings, et, selon le principe de la cohésivité de la personne, il est globalement modifié : "certains ont bien compris et donnent des exemples dans tous les domaines, c'est une bonne façon pour eux de manifester qu'ils ont bien maîtrisé" (ENT. 18). Les stagiaires, à ce moment, pratiquent une sorte de décentration d'eux-mêmes vu la richesse de ce qu'ils énoncent : l'échange qui suit, au cours de l'exploitation, les sort, si besoin est, de leur solitude, pour quelques uns cette démarche est une possibilité d'expression ignorée jusqu'à ce moment. "Le bridging, c'est laisser l'autre mettre des mots dans des thèmes importants pour lui, c'est un moment d'émotion parfois intense, car il crée" (ENT. 7), il est normal, parfois, qu'il ait peur et qu'il n'ose pas, le médiateur sait agir pour rendre cela possible.

Troisième Partie :

Le bridging demeure, pour le moniteur, le moyen immédiat de vérifier les apprentissages qu'il vient de proposer : si le stagiaire est capable de le ré-utiliser dans un contexte différent par le bridging, sans doute sera-t-il capable de le refaire de nouveau en d'autres circonstances à venir. Vérification pour l'un de la qualité de son travail, le bridging est validation de ses acquis pour l'autre : le pédagogue valide de suite en temps réel, ce qui, pour le stagiaire, est très utile pour réorienter son travail si nécessaire ; ce mode de fonctionnement, pratiqué au cours des séquences de P.E.I. peut tout aussi bien être conduit à partir des travaux d'atelier, en facilitant le franchissement plus ou moins rapide des objectifs intermédiaires qu'a introduits le pédagogue.

Sous forme de définitions, nous pourrions dire que le bridging est la capacité qu'a une personne de prouver non seulement qu'elle sait, mais qu'elle est capable d'utiliser ce savoir ; il nous semble que le bridging suit l'état d'équilibre atteint après assimilation-accommodation : un pont est jeté vers... ce n'est plus un état stable, mais un nouveau départ manifesté par un exemple ; le bridging est aussi l'appropriation d'une possibilité de transférer (utilisation sous d'autres modalités par exemple) en d'autres champs, en plus de celui où la tâche est exécutée, les acquis du apprendre à apprendre, en démontrant la malléabilité qui autorise de changer de champ sans retenue ; le bridging est aussi la

Troisième Partie :

manifestation d'une généralisation réussie permettant de traverser des domaines ignorés jusque là.

La formation à cet outil qu'est le P.E.I. leur a fourni l'occasion de découvrir un sous-ensemble théorique et pratique intéressant pour un travail pédagogique. L'insight est ce moment où la personne prend conscience du comment elle fonctionne devant telle ou telle situation, elle découvre les opérations mentales qu'elle met en jeu en un enchaînement pour arriver au but. Pour cela, la verbalisation est abondamment utilisée à différents moments de la pratique du P.E.I., elle facilite la clarification, l'explication et, chez l'autre, l'écoute. Reuven FEUERSTEIN aurait pu en rester là, se contentant de cet état de savoir déclaratif : il sait. Or, il nous propose d'aller plus loin, de vérifier immédiatement ce savoir, en le faisant utiliser de suite en donnant des exemples personnels dans des registres différents : l'apprenant ne peut faire semblant d'avoir compris, ce ne peut être un apprentissage au hasard, car le stagiaire est invité à continuer sa réflexion par les exemples, les siens et ceux des autres. Le pédagogue joue un rôle très important, c'est lui qui conduit les bridgings, qui les fait exploiter, qui valide le savoir de l'autre, qui gère les situations délicates d'expression des bridgings.

Cet ensemble insight, verbalisation, bridging, en fonctionnant de façon très imbriquée, est un outil dont

Troisième Partie :

le pédagogue aurait tort de se priver dans son travail, c'est, du moins, ce qu'ont compris, pour l'avoir pratiqué, ceux qui se sont formés au P.E.I..

323 - L'approche holistique.

L'approche, faite au travers de l'outil P.E.I., est dite holistique, ou globale, d'après le principe fondamental que Reuven FEUERSTEIN développe dans le L.P.A.D. selon lequel, au nom de la cohésivité de la personne, dès qu'une partie est changée, tout est changé. Ce fondement théorique, mis en oeuvre dans un système comme l'A.F.P.A., pose des problèmes à l'A.F.P.A. elle-même, au pédagogue, en proposant tout un système de réflexions qui devient questionnant de par son existence même. Les modifications qui en découleraient demanderaient la mise en place d'évolutions ou d'innovations que l'association supporterait difficilement.

L'A.F.P.A. développe un discours technique où la personne n'apparaît qu'assez peu si ce n'est comme apprenant. Jusqu'à maintenant, l'A.F.P.A., et contrairement à ce que propose l'approche holistique, n'a pas proposé de discours institutionnel sur la compréhension de l'homme

Troisième Partie :

dans son système : le discours se rapporte à l'homme qui apprend, mais pas à l'homme en tant qu'être, peu ou pas de propos sur les stagiaires ou sur les candidats en d'autres termes que formatifs.

Pourtant, dans les commandes actuelles, de plus en plus, il est demandé de prendre des personnes en situation fragilisée, qui viennent d'ailleurs : si l'A.F.P.A. constitue pour elles la dernière chance, elles souhaitent y être écoutées encore plus qu'ailleurs, à ce titre, les services de psychologie du travail développent une approche où est bien sous-jacent un discours sur la personne, mais celui-ci n'est pas assez prégnant sur tout l'établissement. Ainsi, dès qu'il est entré à l'A.F.P.A., le candidat devient stagiaire et perd, presque, toute autre appellation.

De même, une telle approche questionne le système de formation dans la mesure où, en bâtissant de nouvelles relations avec des hommes, les exigences ne peuvent plus être organisées de la même façon : un examen de fin de stage traditionnel et ce même examen pour un stagiaire engagé dans une démarche d'éducabilité ne peut plus être le même : le pédagogue ne peut, pendant plusieurs mois, être un enseignant attentif, coopérant, dialoguant, etc, et, annoncer un vendredi soir que le lundi suivant il prend une attitude d'examineur vérificateur appliquant des normes complètement différentes.

Troisième Partie :

Le pédagogue se trouve donc, également, modifié.

Il est lui aussi holistique : "comment veux-tu que je sois médiateur pendant trois mois et vérificateur dans un sens mesquin du terme pendant une semaine : je dois rester le même en recherchant un moyen de vérifier comme je dois le faire, mais en m'adressant à des hommes qui sont en formation" (ENT. 42).

Il ne peut, c'est vrai, y avoir le pédagogue du P.E.I. et le pédagogue du technique, **il est unique** : "est-ce que je peux me considérer en tranche, ce sont des adultes qui sont des êtres globalement comme ils sont, je dois être de même, ce qui veut dire que je me présente toujours de la même façon, sans attitude qui change en fonction des jours (ENT. 32).

De la même façon, il n'y a pas d'apports de ceci et de cela ; "on fait du dessin, mais pas du dessin pour du dessin, du dessin parce que la profession en demande pour telles et telles raisons, c'est bien de l'intentionnalité-réciprocité" (ENT. 2).

"Pour le pédagogue, le P.E.I. est un des derniers moyens de prouver qu'il croit en la personne" (ENT. 12) et c'est difficile à vivre, car, prendre le simple apprentissage en compte est relativement facile, mais prendre la vie complète est bien plus exigeant et il serait bien plus simple de rester en deça de la globalité : "mais pourquoi vouloir vous occuper de tout cela, faites votre travail et pour le reste, ils se débrouillent très bien" (ENT. 2). Des pédagogues préfèrent travailler dans

Troisième Partie :

une approche globale en s'habituant à des stagiaires qui apparaissent nouveaux, par les questions qu'ils posent ou par leur attitude à rechercher l'information. Pour beaucoup, c'est un changement qui demande d'acquérir des bases solides pour comprendre l'ensemble de la personne et non plus seulement le plan professionnel, heureusement que beaucoup de pédagogues et de psychologues n'ont pas attendu pour travailler de cette manière.

Une démarche personnelle leur est indispensable pour mieux cerner les problèmes des stagiaires : "c'est vrai qu'ayant fait un petit tour dans la compréhension de mes mécanismes, je me suis rendu compte de choses, et je suis bien plus attentif aux autres, pas seulement à mes stagiaires d'ailleurs" (ENT. 33). Cette démarche personnelle est bien plus favorisée dans un outil comme le P.E.I. que dans les A.R.L. : "dans les A.R.L., j'assiste un peu à ce qui se passe, tandis qu'avec le P.E.I., j'engage un travail avec une personne à qui j'annonce des finalités pour elle-même, je me sens drôlement plus engagé" (ENT. 32). La participation du pédagogue fait suite à un engagement de sa part sur sa propre formation, puis sur sa propre personne, il sait de quoi l'autre est capable pour l'avoir vécu lui-même, blocage, difficultés diverses, incompréhension des consignes, etc... La compréhension par ricochet permet d'être plus attentif aux problèmes des stagiaires.

Troisième Partie :

Il n'est pas possible de recevoir un stagiaire dans une démarche holistique, sans un discours support de la théorie et sans remise en question de l'ensemble du dispositif, sinon des points de friction apparaîtront rapidement entre stagiaire, association et pédagogue, surtout s'il est lui-même dans une démarche holistique, acceptant de se remettre en cause dans un système qui ne le tolère pas forcément.

Mais qu'apporte donc cette approche holistique ?

Faciliter la cohérence des enseignements, par une approche holistique, favorise l'élargissement du champ mental, alors que, du fait de la spécialisation constante, les savoirs sont de plus en plus séparés, atomisés, il importe que les enseignements ne fassent des analphabètes de tout ce qui n'est pas enseigné dans le stage que suit une personne : si la technique est la raison des sessions de formation, le corps, la vie des entreprises, l'expression, la communication ne doivent pas être oubliés pour autant. Parce qu'il autorise des bridgings, le P.E.I. permet une telle approche ; les champs annexes du stagiaire seront sollicités et, de ce fait, intégrés, dans la vie globale de celui-ci. Si le stagiaire comprend que les savoir-faire et les savoir-être ne sont pas réservés aux seuls temps de la formation, mais qu'il peut, immédiatement, les étendre ailleurs, il ancrera mieux les processus d'apprentissage.

"La formation s'écrit, alors, avec un grand F. car, elle sera globale et la personne est capable de progresser dans des domaines que nous laissons de côté avant" (ENT. 36). Le pédagogue pratique avec une philosophie de l'individu, où la responsabilité et la créativité sont valorisées et prises en compte, le simple enseignement prend une autre dimension.

Les pousser à comprendre, à rechercher, à analyser, c'est les aider à généraliser dans l'ensemble de leurs connaissances les acquis des objectifs intermédiaires que le médiateur place dans chaque tâche : l'augmentation d'efficience se trouvera, elle aussi, généralisée et surtout étendue à d'autres domaines.

"Ecouter, accueillir, c'est ne pas poser de limites à l'autre, c'est l'accepter, même si l'on sait qu'il va nous faire déborder notre temps de travail" (ENT. 1), et, de plus, les thèmes abordés seront hors des normes habituellement reconnues comme acceptables dans les échanges au sein d'un stage, à cause des contraintes limitatrices posées arbitrairement. La communication reste la manifestation de l'approche holistique : faire exprimer, c'est prendre un risque, le pédagogue est-il prêt à le prendre pour exploiter ce qui est dit spontanément, même s'il doit veiller à ne pas se laisser déborder.

"L'approche holistique réintroduit l'affectif, moteur de l'impulsion de chaque être" (ENT. 36). Même si nous vivons dans un monde où les derniers sursauts du

Troisième Partie :

taylorisme sont manifestes, la gestion ensemble du cognitif et de l'affectif fait que l'être entier se sent considéré, et si les difficultés cognitives ont, de tout temps, été prises en compte d'une façon pas toujours très adaptée il est vrai, avec le P.E.I., l'affectif, l'émotion peuvent être considérés, si le médiateur accepte, parce qu'il se sent la capacité de le faire.

L'humain est un tout et "pour la première fois en 83, j'ai entendu parler d'autre chose que du social et du technique dans l'A.F.P.A., c'est à dire que je ne m'adresse pas qu'à une tranche de la personne mais à toute la personnalité" (ENT.7). Le stagiaire est, alors un tout, affectif, cognitif, fonctionnant ensemble : il n'y a pas développement de l'un au détriment de l'autre, car il se créerait un déséquilibre que le stagiaire paierait un jour ou l'autre.

L'approche holistique est, non pas nouvelle, mais facilitatrice d'un travail où l'individu n'est plus pris comme une juxtaposition de secteurs différents à traiter séparément, mais dans une approche globale où tout est considéré à sa juste valeur et à sa juste place ; l'outil P.E.I. permet au médiateur de ne plus ignorer des champs entiers de chaque stagiaire qu'il reçoit.

324 - Un binôme met le P.E.I. en oeuvre.

La mise en oeuvre de l'outil demande, si les consignes de départ sont respectées, d'être faite par un binôme, un pédagogue et un psychologue du travail, pour travailler dans une dynamique psycho-pédagogique indispensable à une bonne exploitation auprès des stagiaires. Cette nécessité, demandée par ceux qui ont introduit le P.E.I. à l'A.F.P.A., est une nouveauté, car, jusqu'à cette date, aucune collaboration de ce type n'existait à l'A.F.P.A., même au moment de la séquentielle, dans ses premières applications, le psychologue du travail jouant une fonction qui ne recouvrait pas tant la fonction co-animation d'enseignement. Le binôme ne se crée pas au hasard, même si, parfois, le système pense qu'il suffit de... Le binôme, pour vivre, doit se définir ses fonctions, comment met-il en jeu cette psycho-pédagogie d'où il tire son nom ? Les agents expriment tous des satisfactions de ce mode de fonctionnement, même si beaucoup de difficultés demeurent dans la pratique : ce n'est pas aisé de fonctionner à deux.

Un binôme ne se décrète pas.

"En fait, je m'aperçois que j'ai choisi celui avec lequel j'ai le plus d'affinités naturelles" (ENT. 3). Une telle attitude est compréhensible dans la mesure où le travail est difficile, mieux vaut être assuré d'un point de départ le plus favorable possible, bien sûr, institutionnellement, cette décision locale prise en dehors pratiquement de la hiérarchie pose quelques menues difficultés! Mais un binôme, né de l'aigreur d'une décision venant du haut, aurait-il des chances de pouvoir collaborer : "quelqu'un avec lequel j'aie des atomes crochus, une approche commune, un certain style de relation avec les stagiaires, alors, oui, sinon..." (ENT. 12).

Dans la mise en oeuvre, la difficulté apparaît aussi : "comment travailler sérieusement avec quelqu'un qui n'est pas formé, ce sera claudiquant et les stagiaires le remarqueront très rapidement pour savoir bien l'exploiter" (ENT. 9). Même si les deux parties sont partantes, le mode de travail demande un long apprentissage : "co-animer n'est pas au bout de la circulaire qui crée cette nouvelle donne" (ENT. 23). Le temps, la durée sont deux facteurs indispensables à la bonne marche de ce binôme ; de plus, l'activité est le garant de la dynamique de celui-ci : "une équipe soudée, mais c'est vrai partout, réussit là où l'autre échoue" (ENT. 2). Sans doute est-ce pour cela que les binômes qui n'ont pas animé de suite, n'ont presque jamais pratiqué, au moment des interviews.

Troisième Partie :

Le binôme est à la limite de ce que peut supporter l'association, lui est-il possible d'accepter que des agents se choisissent pour pratiquer un outil issu d'une théorie que l'appareil ne connaît pas. Avec cette attitude audacieuse, les binômes existent : un psychologue du travail et un moniteur agissant en interaction, en interdépendance, maîtrisant assez de connaissances pour faire vivre ensemble les raisonnements et les apports de technique ; la mise en oeuvre de l'outil a renforcé ce rôle ou l'a créé.

Le binôme facilite la mise en route de la psychopédagogie.

Adhérer à deux, pour élaborer un regard unique à partir de deux points de vue, est plus difficile que seul, car il est nécessaire d'accepter l'autre en plus de l'adhésion à un ensemble commun, même si les points de vue et les analyses se rapprochent, mais, "avec un même outil, avec une même théorie, on parle la même langue, c'est parler, encore, d'une même réalité" (ENT. 7). L'outil est au milieu et facilite la communication, pour que tous ceux qui le veulent aillent dans le même sens, dans le bon sens.

Un seul regard, venant de deux médiateurs, peut être porté sur des tâches différentes, sur un sujet apprenant en se centrant sur l'exécution d'une tâche et sur ses

Troisième Partie :

objectifs intermédiaires, ce regard unique, élaboré par la discussion, résulte du regard du moniteur, toujours présent dans le groupe et de celui du psychologue du travail ne passant que quelques heures par semaine auprès des stagiaires ; ce regard permet de parler autrement des personnes : les représentations sont changées, des réalisations autres sont possibles. C'est par ce regard, que les échanges, les discussions à propos de cet autre qu'est le stagiaire sont modifiées : "on ne parle plus du stagiaire, mais au stagiaire" (ENT.13), c'est une seule et même finalité, née de deux analyses, mais il y a unicité dans la présentation au stagiaire, ce front commun est, sans doute, la base de la cohérence de ce binôme face à des personnes en formation, c'est, aussi, l'aspect novateur de cette idée de binôme.

Auparavant, les deux protagonistes n'avaient pas grand chose à se dire : ils étaient dans deux logiques qui se recoupaient très peu et qui se heurtaient, parfois, au moment des décisions d'affectation, par exemple ; le psychologue du travail était appelé quand une décision devait être prise concernant un stagiaire, c'était la mission de psychologue pompier que nous avons déjà signalée, dans une immédiateté qui ne laissait guère de possibilité de négociation. Actuellement, le psychologue du travail intervient avec d'autres missions auprès des pédagogues, ce qui laisse l'ambiguïté de ce binôme : cer-

Troisième Partie :

tains voient, encore, le psychologue du travail venir au secours du moniteur, pour réguler une situation, alors qu'avec le P.E.I., il apporte sa collaboration dans des domaines variés. L'ambiguïté demeure jusqu'à redéfinir des rôles nouveaux.

Ce binôme pourrait mettre en oeuvre sa propre psychopédagogie, car chacun doit définir, son rôle, sa fonction, l'outil est exigeant sur ce champ ; une certaine cohérence, pourtant, serait la bienvenue au sein d'un organisme comme l'A.F.P.A., présentant les effets de la psychopédagogie auprès de ses stagiaires. Chaque membre du binôme, de par ce travail en commun, se trouve modifié ne serait-ce que par la pratique d'un outil, surtout quand il s'agit du P.E.I., il n'y a plus celui qui sait (le psychologue) et celui qui fait (le moniteur)

Mais, une relation nouvelle s'instaure : le binôme autorise la communication entre moniteur et psychologue du travail, au cours de temps d'échange, pour structurer leurs travaux, l'outil est là comme un référent pour aider à se mieux comprendre à propos du stagiaire ou d'aspects plus techniques. C'est un échange où le psychologue élabore avec le moniteur et ce n'est pas nécessairement aisé. Cette relation évite la réduction appauvrissante d'un outil vers un aspect mécaniciste, tant il est

Troisième Partie :

rapide de se laisser aller à la routine et de transformer l'outil en moyen d'apprendre soit des matières académiques (calcul, français) soit des contenus techniques (essai de transformation de l'outil en P.E.I. électricité, électronique, etc...)

L'efficacité est immédiate au sein du binôme : par la mise en oeuvre, il démultiplie la relation pédagogique par la qualité de la relation des deux médiateurs : le stagiaire devient objet d'une attention préparée au travers des pages retenues pour la séquence P.E.I. ; la relation amène un feed-back immédiat pour chacun des médiateurs, c'est un retour sur investissement quand le médiateur, par les réactions de son collègue ou par les questions posées, connaît l'analyse de ses interventions : il lui est plus facile de se voir fonctionner au niveau du stagiaire et à son propre niveau. Un binôme ne fonctionne bien que si un contrat est passé entre les deux médiateurs et pour eux-mêmes et pour l'autre, cet accord est la matérialisation de la complémentarité des membres du binôme.

Ce double regard, "c'est bien un double regard, car je ne peux avoir une double vue, du moins maintenant, car mon expérience est insuffisante" (ENT. 15), amène une analyse différente, et permet de prendre de la hauteur, de la distance, mais avec un

Troisième Partie :

langage commun qui donne un cadre auquel les deux adhèrent dans la forme et dans le fond (la modifiabilité cognitive de l'autre). Le binôme tel que voulu par les initiateurs du P.E.I. au sein de l'A.F.P.A. offre cette possibilité de mise en oeuvre commune au moniteur et au psychologue du travail.

Travailler dans une dynamique psycho-pédagogique à deux, donne la possibilité à un des membres de se situer comme observateur pour remettre les choses à leur juste place, de se confronter, avant des prises de décision sur des objectifs : "quand on travaille à deux, ce n'est plus une minute, on réfléchit, mais deux minutes, on réfléchit" (ENT. 13), ce qui permet de mieux préparer la découverte, par le stagiaire, de sa modifiabilité, de voir, en cours de séance, les progrès, et, surtout, de se voir faisant au moment de l'animation : ce binôme est un moyen de travail vers le stagiaire, vers le moniteur et le psychologue du travail.

La mise en oeuvre est plus performante par la préparation que fait le binôme : choix des objectifs à partir de la tâche proposée en fonctions des groupes, des personnes, de leur rythme différent, après une analyse qui permet de sortir de l'instinctif ou de l'application rigoureuse. Le P.E.I. demande de telles préparations, pour éviter les dérives affadissantes, parfois sollicitées par des

Troisième Partie :

contraintes administratives ou institutionnelles qui verrouillent, alors, les médiateurs dans des propositions qui ne sont plus tellement la mise en oeuvre du P.E.I.. La richesse de la préparation, de l'animation, la collaboration qui s'installe, multiplient la pertinence des séquences et l'efficacité auprès des stagiaires : "nous voyons bien que plus nous avons bien préparé, plus la séance tourne bien, de même, plus nous avons nous-même de bridgings, plus ils en ont" (ENT.19), au moins pour le début de la pratique du P.E.I., le binôme s'avère un excellent moyen de travail, avantageux pour les trois parties, moniteur, psychologue du travail et stagiaire.

L'apport du P.E.I. est, pour le binôme, facilitateur pour croiser les possibles de la personne et ceux de l'association, pour répondre aux attentes et réduire l'écart entre ce qu'est la personne et ce que la société attend d'elle, en lui fournissant les objets à investir pour les transformer en compétences, après la reconnaissance de ses capacités, pour en tirer le maximum pour elle-même. L'intérêt du binôme est qu'il fonctionne à un niveau proche de la personne et facilite les retours, et les croisements des exigences de chacun : "le binôme, c'est une déclinaison locale de la pédagogie, et le P.E.I. est un sacré moyen pour faire cela, car, moi, j'y suis actif et je deviens auteur de ce que je fais, à condition que j'aie bien défini des choses avant, un objectif, par

Troisième Partie :

exemple, pas forcément celui de la formation technique, mais un autre qui est complémentaire ou antérieur à celui-ci" (ENT. 12).

La mise en oeuvre par un binôme pose beaucoup de questions institutionnelles (temps, disponibilité), nous les avons déjà signifiées auparavant, mais elle apporte aussi une extraordinaire possibilité de réflexion entre deux personnes pour rendre bien plus efficaces leurs diverses analyses et interventions auprès des stagiaires : l'outil, pour cela, est une aide efficace que les agents de l'A.F.P.A. ont découvert par leur pratique d'une psycho-pédagogie, il ne faudrait pas croire, cependant, que tout soit clair, mais la collaboration apporte de nombreux avantages, inconnus jusqu'alors, si nous croyons ce que disent les interviewés.

Ce binôme est donc le lieu de la psycho-pédagogie, un moyen de travailler, par la création de liens forts entre moniteur et psychologue, pour renvoyer deux images à un adulte qui se construit, c'est bien un défi que de se mettre à contre-courant des situations d'échec où sont les stagiaires et, pour assumer, au mieux, cette situation, être deux n'est pas un luxe, même si l'outil aide bien.

Le travail en commun amène de sérieux avantages.
La rencontre de deux personnes, les discussions qui s'en

Troisième Partie :

suivent, amènent la remise en cause des deux, ou alors, il n'y a pas discussion ; par contre, l'échange, la collaboration sont sécurisants, la solitude est dépassée, et la routine évitée par un appui mutuel de chacun : le binôme est un engagement dans un fonctionnement pédagogique original satisfaisant pour les médiateurs.

Accepter d'écouter l'analyse de l'autre, de son collègue est, déjà, une amorce de remise en cause, pour mieux comprendre "cette régression que tout pédagogue connaît bien pour lui-même quand il se penche sur sa façon de travailler" (ENT. 7) ; cet échange doit se faire quelque part (disparition de ces temps et lieux dans l'A.F.P.A.), le binôme offre cette possibilité. Mais c'est, en plus, s'approfondir que d'écouter l'autre parler de soi, l'autre voit mieux et peut formuler des points qui, jamais, n'auraient été abordés ; sans un parfait accord cette situation peut devenir conflictuelle entre celui qui voit et qui sait et celui qui est dans la pratique, et, de fait, la collaboration pédagogue-psychologue est plus que délicate sur ce sujet, tout comme le contrôle fait par les professeurs de l'A.F.P.A. auprès de moniteurs était mal perçu quand il se faisait dans les conditions de contrôle pur et dur. Par contre, une discussion, sur un plan d'égalité, est source d'ouverture d'esprit et de souplesse pour chacune des parties ; cette remise en cause n'est pas simple mais

Troisième Partie :

deux personnes qui s'engagent dans cette dynamique en tirent de grands bénéfices personnels.

La mise en oeuvre commune du P.E.I. favorise la connaissance, la compréhension de ce que fait l'autre, de qui est l'autre : "il est temps que les deux piliers de l'A.F.P.A., les moniteurs et les psychologues du travail se rencontrent et sachent le travail que fait l'autre" (ENT. 30). Se connaître c'est savoir les supports que chacun met en jeu en travaillant, les concepts porteurs de son activité professionnelle, à partir de là, il y aura échange et découverte. "J'ai découvert un psychologue hors de son bureau, faisant, avec difficulté, autre chose que de la sélection" (ENT. 3) et rien que cela, c'est déjà parler de soi, : "le binôme est un enrichissement mutuel, tu parles drôlement de toi quand tu animes, et tu découvres l'autre" (ENT. 11).

La parole, l'échange sont deux moyens de lutter contre la simplification réductrice de chacun dans une fonction limitée, d'où il ne peut se sortir, et le mode de fonctionnement du binôme, de par l'alternance qui peut s'y pratiquer, permet cette connaissance nécessaire à une co-animation souhaitable pour les stagiaires.

La simple présence de l'autre, à côté de soi, est rassurante, "vais-je trop vite, trop lentement ? elle voit, elle est mon aide" (ENT. 6). Cette présence facilite l'expression des difficultés, c'est un moyen de dialogue qui doit, en

Troisième Partie :

outre, être réciproque, ce n'est pas toujours le moniteur qui exprime ses difficultés, même s'il est au contact des stagiaires en permanence. Dans les différents interviews, les difficultés apparaissent à ce niveau : dans la présentation du P.E.I., au tout début, le psychologue était celui qui venait aider, pour comprendre et aiguiller le travail réalisé par le pédagogue. Si telle est la situation, il n'y a pas ré-assurance de la part des pédagogues, mais peur implicite de celui qui vient, ce n'est plus un binôme. Etre rassurant, c'est bien pouvoir compter l'un sur l'autre dans une dimension d'égalité entre les parties, le binôme peut jouer ce rôle, à condition de définir les notions d'inégalité et d'égalité dans le binôme lui-même, celui-ci étant le résultat de la somme ou de la différence des deux termes : le mythe de l'équipe une, solide et unie n'a pas fini de rôder dans les têtes des praticiens et des penseurs tant elle est sans doute impossible à mettre en oeuvre.

Le pédagogue de l'A.F.P.A. est une personne qui travaille seule, or, avec le P.E.I., avec un travail en binôme, cette manière de fonctionner est terminée : le binôme est l'anti-solo : "faire du P.E.I. seul est une sale mouise, c'est jouer à l'apprenti sorcier" (ENT.6). Les pédagogues, plus que les psychologues, souhaitent travailler à plusieurs pour éviter de s'user très vite dans leurs savoirs et leurs modes de mise en oeuvre. Combien de formés au P.E.I.

Troisième Partie :

n'ont pas pratiqué parce que l'autre membre du binôme n'a pu mettre en oeuvre au moment opportun! La fréquentation d'un autre est en soi formatrice : "à deux, on s'autoforme dans la confrontation même, à chaque fois que l'un est fatigué, il y a l'autre qui pousse un peu, qui analyse différemment et c'est reparti" (ENT.32). Le binôme joue, à ce niveau, un rôle extrêmement important pour renforcer ; en ces moments où les pédagogues reçoivent des publics de plus en plus délicats à traiter, le binôme prend toute sa signification dans la pratique à partir d'un outil comme le P.E.I. qui permet d'alterner l'animation, ce n'est pas l'un ou l'autre, mais réellement l'un et l'autre qui peuvent animer, or, comme nous le faisons remarquer plus haut, ceci n'a pas été complètement défini lors de la présentation du P.E.I. et a été source d'incompréhension au niveau des praticiens dans certains binômes où l'un agit, met en oeuvre, l'autre regarde : il faut, alors, re-définir la place de chacun et surtout, en clair, la place du psychologue du travail, car il risque fort d'être considéré comme un voyeur par les stagiaires qui ne comprennent pas pourquoi l'un travaille et non l'autre. Il ne peut, dans ce cas, y avoir de réconfort, de soutien dans les difficultés rencontrées, il n'y a pas cette connivence qui fait qu'un binôme sait fonctionner en s'inventant sa stratégie et non en l'appliquant d'une quelconque circulaire. Il y a fort à parier que l'usure de l'un des deux médiateurs, dans un tel mode de fonctionnement, sera très rapide.

Troisième Partie :

Les membres d'un même binôme doivent apprendre à s'épauler. "A deux, il y a moins de risque de se tromper, sur le chemin à suivre, et c'est un enrichissement personnel que de comprendre l'autre" (ENT.18). Pour cela la co-animation est bien le fruit d'un travail d'équipe, de préparation où le niveau d'implication est identique de la part de chacun. Et ces habitudes vont bien plus loin que les simples préparations : dans certains binômes, un réel travail de soutien s'est instauré entre les membres, réalisant ainsi un travail qui n'est pas institutionnellement prévu, et qui, de ce fait, laisse les agents sur un manque. Se comprendre, s'épauler mettent en pratique le sentiment de partage, de coopération, et, de plus, l'un devient le garant de l'autre au sein du binôme : garant contre les dérapages possibles par manque de rigueur, garant de la survie du binôme quand l'autre est fatigué et qu'il a envie de s'arrêter. Les médiateurs puisent leurs forces dans ces échanges, ces discussions, ces pratiques que le binôme permet.

Le binôme sert aussi les médiateurs comme moyen de travail : "le regard commun, l'analyse commune proposent une seule vue de la chose, mais les stagiaires comprennent bien qu'il y a, au départ, deux personnes qui se sont mises d'accord" (ENT.7). Cette attitude est plus forte qu'un seul référent donné par une seule personne. La co-animation est, bien sûr, le temps idéal pour travailler d'une façon différente pour les membres du binôme, même si cette modalité est, parfois,

Troisième Partie :

considérée comme un luxe, elle apporte une sécurité qui a permis à beaucoup de mettre en oeuvre, ils ne l'auraient pas fait seuls, c'est ce que disent les enseignants à ce sujet. Nous remarquons ici, l'ambiguïté de la position du psychologue du travail, souvent considéré comme le meneur du P.E.I. au sein du binôme ; son temps d'intervention est, parfois, plus intense au moment de l'évaluation par exemple, mais cela n'est plus exact dans les préparations de séquences. La maximalisation de ce mode de fonctionnement permet une élaboration riche qui garantit la qualité des animations dont bénéficient les stagiaires.

La mise en oeuvre du P.E.I par un binôme est source d'avantages pour les pédagogues et les psychologues, ils peuvent pratiquer d'une façon originale le Programme d'Enrichissement Instrumental en augmentant leur efficacité et leur efficience par le fonctionnement d'un binôme. La psychopédagogie est, assurément mieux servie par deux personnes que par une seule, à condition, toutefois que les préparations aient été faites dans des de bonnes conditions, que les échanges soient authentiques, que les médiateurs se soutiennent ; des avantages, certes, sont énoncés, mais des difficultés demeurent.

Le travail en commun génère des difficultés.

Troisième Partie :

Cette mise en oeuvre, et nous l'avons déjà soupçonné précédemment, n'est pas toute simple, des difficultés demeurent principalement dans deux domaines, l'engagement des psychologues du travail et le pouvoir au sein du binôme, ce qui pourrait bien amener l'explosion pure et simple de ce binôme.

Dans l'A.F.P.A., actuellement, il est demandé beaucoup aux psychologues du travail, et, plus particulièrement, la pédagogie devient un domaine où il est leur demandé d'intervenir alors qu'il n'est pas certain que tous maîtrisent cette discipline, sauf à s'être formé personnellement ; or, le mythe du psychologue du travail, capable de réussir en pédagogie est fortement implanté, il suffit de regarder les demandes des centres de F.P.A.. Il n'est donc pas assuré que tous les psychologues acceptent de gaieté de coeur de travailler dans un binôme : "vraiment, moi, Piaget, c'était pas ma tasse de thé, et du jour au lendemain, on m'a demandé d'aller me former et d'accompagner un pédagogue pour faire de la pédagogie, c'est pas mon truc" (ENT. 23).

Dans d'autres cas, la participation au binôme est motivée par le souci vital de faire autre chose que de la sélection ; de toutes manières, les psychologues du travail doivent être partie prenante et, aux dires des enseignants, soit pour des raisons institutionnelles, soit pour des raisons personnelles, ce n'est pas toujours le cas.

Le travail en binôme exige de la part du psychologue une attention particulière dans la façon de continuer d'être psychologue en travaillant à la mise en place de péda-

Troisième Partie :

gogie ; les enseignants se plaignent de la rétention d'information que font certains de leurs collègues qui, participant aux séances d'animation, n'en retransmettent rien sous prétexte de secret professionnel : la situation n'est pas aisée à régler, mais une solution doit être trouvée, un binôme ne peut fonctionner dans le flou sur des sujets d'une telle importance, la situation se retrouve être celle des temps antérieurs où le psychologue du travail venait dans la section professionnelle pour régler un problème ou faire une orientation. Ce ne peut plus être le cas quand un travail est conduit en lien avec le pédagogue, mais l'évolution est longue à réaliser.

Le psychologue du travail n'a plus le temps d'intervenir : "le psychologue n'intervient plus, car il y a des problèmes qui nous dépassent lui et moi, le résultat : il ne vient plus, je m'entends tout seul" (ENT.2). Cette question de disponibilité est capitale, car l'absence du psychologue a entraîné des arrêts, a même fait que certains n'ont pas pratiqué du tout. Mais il faut reconnaître que le mode de demande de l'A.F.P.A. quant aux psychologues du travail n'est pas saine : "nous, tu le sais, bien, on ne nous dit pas vous faites ceci mais vous arrêtez cela, c'est toujours en plus, c'est un peu de la folie" (ENT.4). Les psychologues travaillent dans l'urgence et ne peuvent se consacrer comme il le faudrait aux simples exigences que leur pose l'association elle-même.

Pour un travail suivi, le psychologue devrait pouvoir intervenir au moins une séance sur deux, sinon, le pédagogue s'appauvrit dans la préparation et l'animation de la séance. "Et, puis, si le psychologue vient en coup de vent, c'est dangereux, car un coup de vent, ça peut devenir une tornade, dans ces cas là, il vaut mieux qu'il ne vienne pas" (ENT. 42).

Mais il demeure toujours des contradictions. Les agents ont crû à cette possibilité de travail que laissait entrevoir le binôme : ce fol espoir correspondait bien à leurs désirs fondamentaux : "ça m'a paru tellement nouveau que j'ai crû : travailler avec un autre, être suivi, un peu supervisé, si tu veux, c'était tellement neuf, et puis, tu vois, plus rien, toi, tu viens, mais rien d'organisé par l'A.F.P.A." (ENT. 32). Des agents se sont formés sans jamais avoir la possibilité de pouvoir mettre en oeuvre, pour des raisons diverses, alors que les négociations, avant de partir en stage, étaient précises. Pour tous ceux qui ont cru, le désespoir est égal à leur investissement personnel ; de telles contradictions ne servent pas le moral des agents et leur disponibilité pour une participation à une action future. Une autre contradiction est la tolérance qu'a laissé l'A.F.P.A. quant aux formations P.E.I. : les agents sont revenus et ont cherché à pratiquer l'outil, l'A.F.P.A. ne s'est pas positionnée, laissant se développer toute une approche psycho-pédagogique sans rien manifester, les critiques

Troisième Partie :

sont extrêmement sévères par rapport aux directions centrales qui n'ont rien dit : était-ce pour être dans la ligne des autres organismes de formation, était-ce par surprise, ce qui semble impensable vu les services études de ces directions. Toujours est-il que des binômes ont essayé de se lancer et qu'ils n'ont trouvé devant eux qu'indifférence et silence, certains se sont "sabordés".

La question du pouvoir n'est pas réglée au sein du binôme : qui est leader ? qui a introduit le P.E.I. ? La perception des stagiaires est intéressante à ce sujet quand ils disent que le P.E.I. est le "truc" d'untel ou d'untel, et surtout, quand ils s'arrangent pour tirer profit de l'un ou de l'autre.

La seule assurance est que le P.E.I. ne peut se mettre en oeuvre sans des stagiaires ce qui rend le pédagogue maître d'oeuvre, d'une certaine façon, ce qui fait penser à certains que le P.E.I. et sa mise en oeuvre naît du désir d'un pédagogue et non de celui d'un psychologue qui ne peut rien en faire seul. Même si le psychologue réussit à convaincre de la nécessité de cet outil, la mise en oeuvre, durant toute la semaine, ne pourra se faire que si le pédagogue est convaincu d'une utilité de cet outil...

Troisième Partie :

Dans le binôme, comme nous l'avons mentionné plus haut, le psychologue peut avoir une attitude de voyeur que pourrait traduire, par exemple, une certaine autorité au moment de la réalisation des préparations ou des animations. Plusieurs interviewés s'attachent à dire que la décision est une manipulation du psychologue à l'encontre du pédagogue. Cette relation mérite vraiment une réflexion car les collaborations diverses qui sont prévues dans l'A.F.P.A. souffrent sans doute de la même ambiguïté. Qui a peur de perdre un morceau de son pouvoir ? Le pédagogue ? Mais que peut-il perdre dans une collaboration ? Le psychologue ? Sans doute a-t-il peur de perdre une partie de son pouvoir lié aux procédures qu'il maîtrise pour sélectionner, mais est-ce suffisant pour ne pas collaborer ? "Ils (les moniteurs) ne peuvent faire du P.E.L, il y a trop de rapport à la personnalité, ils vont massacrer des stagiaires" (ENT. 48).

Le malaise existe réellement et pour trois raisons. Le binôme est un faux binôme par le statut même des participants cadre et non cadre, par le temps de présence au contact des stagiaires quelques heures et plein temps, par l'implication en cas d'échec, l'un est touché indirectement, l'autre directement. La fonction de chacun les éloigne également, si le psychologue se doit de développer une certaine idée de l'homme, le pédagogue est centré, fondamentalement, sur le technique à faire apprendre. En outre, ils ne voient les choses de la même

Troisième Partie :

façon : un stagiaire déstabilisé vu par un psychologue reste capable de réorganisation de ses modes de fonctionnement, le même stagiaire vu par le pédagogue est en échec, et il lui sera difficile de rejoindre le groupe qui continue de progresser dans les connaissances professionnelles. Ensuite, un glissement se fait dans les fonctions que souhaite exercer chacun des deux protagonistes : le pédagogue voudrait bien devenir davantage psychologue, pour comprendre immédiatement ce qui se passe dans son groupe, le psychologue, sans rien céder de son pouvoir de sélection, voudrait étendre son champ d'intervention, répondant, en cela, au souhait de l'association sans voir tous les dangers qu'une telle attitude peut amener ; ce glissement est favorisé par "l'habitude institutionnelle d'une certaine interchangeabilité" (ENT.43), selon laquelle un remplacement n'est pas un problème "pourvu qu'il y ait quelques photocopies" (ENT.43), ce même problème existe au sein du binôme, l'un pouvant faire de la pédagogie en venant de la psychologie, l'autre voulant faire de la psychologie en venant du champ professionnel. Enfin, les fonctionnements non définis au sein du binôme amènent un régime de vassalité, de dépendance qui, dans la plupart des cas, fonctionne dans le sens psychologue-pédagogue : "le pédagogue ne peut assumer l'éducabilité" (ENT.48) et se met, alors, en place, un système où le psychologue conduit les opérations, "profitant" du fait que les pédagogues ne maîtrisent pas assez les connaissances de base de leur science. Avec une

Troisième Partie :

telle relation, la confiance ne peut guère régner : "tous les deux, on devrait se faire confiance, mais c'est rare et ça ne marche pas si bien que cela, en fait, et vu de l'intérieur" (ENT. 41). La vassalité, par le pouvoir, est la question que tout binôme doit se poser : qui domine qui ? Mais il n'existe pas qu'une seule vassalité : il y a la vassalité par la compétence : qui fait quoi ? Dans ce binôme où les deux praticiens sont formés au P.E.I. pourquoi, par rapport à cet outil, y aurait-il compétence de l'un et pas de l'autre ? Les pédagogues se sous-estiment trop par rapport aux psychologues : "je n'y arrive pas aussi bien que lui, il trouve des choses que moi, je serais bien incapable de trouver" (ENT. 47), encore faudrait-il être assuré que les choses en question sont mieux que ses propositions personnelles. Le binôme, en son fonctionnement de base, est à la merci de ces questions : si elles ne sont pas réglées, si une solution originale ne leur est pas apportée, il y aura crise et c'est, il faut le reconnaître, le cas dans quelques binômes de l'A.F.P.A..

Sans réponse, le soupçon s'installe : "j'ai l'impression que c'est moi qui fais tout" (ENT. 12). Le sentiment de cette psychologue est proche de celui de l'ensemble des psychologues questionnés. Mais les moniteurs ne supportent pas davantage que les psychologues fassent de la rétention d'information ou qu'ils clament qu'ils "ont fait du P.E.I. : ils passent deux heures avec les stagiaires et c'est moi qui fais" (ENT. 35). Le soupçon est là, caché au sein de ce

Troisième Partie :

binôme : chacun n'a pas assez rapidement et clairement défini son rôle.

La déflagration ne peut tarder, elle doit avoir lieu un jour ou l'autre, pour permettre un nouvel équilibre, un binôme ne peut être figé, il va vivre au gré des adaptations successives que lui imposent les événements, les stagiaires. Tout comme le P.E.I., le binôme est en fusion, toujours recommencé, malgré les difficultés, les angoisses des pédagogues et les absences des psychologues.

La mise en oeuvre du P.E.I. est hautement délicate à réaliser par ce binôme recommandé pour toute pratique, les solutions ne sont pas toutes trouvées, les agents s'en préoccupent vivement.

La réflexion pédagogique qu'ils disent avoir trouvée s'appuie sur la mise en oeuvre de l'outil P.E.I., sur cet ensemble de pages qui soutient le travail du praticien et qui permet aux stagiaires d'acquérir, sans être mis en danger, les pré-requis indispensables à tout apprentissage, en retrouvant ou en améliorant leur malléabilité. Les pédagogues se disent satisfaits de l'usage qu'ils peuvent en faire, au vu de la diversité de situations qu'ils peuvent créer avec.

Troisième Partie :

Grâce à l'outil, ils peuvent s'assurer que le stagiaire a compris, qu'il est capable de réutiliser ce qu'il vient d'apprendre puisqu'il le prouve en verbalisant des exemples pris dans des champs différents, plus ou moins éloignés. Ce n'est plus le seul champ du savoir qui est balayé, mais la personne peut s'entraîner à utiliser ces apprentissages où elle veut. Cet outil demande une haute technicité aux praticiens, la psycho-pédagogie est une science qu'il ne maîtrise pas forcément, aussi le binôme est là, d'une aide précieuse, même si des difficultés demeurent : les agents, sans compter sur l'A.F.P.A., doivent être capables de régler les problèmes de pouvoir, de confiance, sinon la mise en oeuvre risque de s'arrêter au détriment du stagiaire.

33 - *L'INVESTISSEMENT personnel.*

Les pédagogues, les psychologues ont éprouvé la nécessité d'un engagement particulièrement fort. Ils ont donc découvert une nouvelle approche de la pédagogie au travers d'une théorie, et se sont appropriés un outil, le P.E.I., mais ils se sont aperçus que cela demande un grand investissement personnel qui pose diverses questions tant à la structure A.F.P.A. qu'aux médiateurs. Cet investissement s'origine dans une adhésion à la théorie et à l'outil P.E.I., mais cela ne suffit pas, tout un travail est à poursuivre dans les domaines de la formation des agents, de la connaissance de la théorie, et d'un approfondissement de connaissance pour soi-même.

*331 - Un investissement qui pose des questions :
S'investir ? Mais pourquoi ?*

Quand les agents s'engagent personnellement, des questions suivent cette attitude, ceux qui se sont formés au P.E.I. sont dans cette situation.

Troisième Partie :

Que fait l'A.F.P.A. de ces investissements ?

Les réponses sont particulièrement dures de la part des praticiens : s'ils sont allés se former, l'A.F.P.A. n'a jamais manifesté un intérêt pour ce travail : "l'engagement des agents dans des outils du style P.E.I. sert à l'association, elle se fait des expérimentations sans investissement, puisque des agents mettent en oeuvre à la limite de la légalité et ne demandent rien" (ENT. 16). L'engagement des agents est un moyen de bouger sans dérangements particuliers, chaque agent qui satisfait son désir et devient donc plus performant pour son travail avec les stagiaires est un plus pour l'association toute entière. La situation est paradoxale, si officiellement les directions du siège ne disent rien, il n'en est pas de même au niveau des centres de F.P.A. et des services de psychologie où les agents ne peuvent pas toujours pratiquer : arrêt de la formation, départ vers d'autres tâches, etc... Les investissements des agents sont quelque peu gâchés, situation propice à des situations de mise en congé intérieur notoire.

S'investir coûte de l'énergie et fait prendre des risques auxquels il n'y a pas de réponse habituelle. Ceux qui ont investi ont besoin de trouver des moyens de réflexion sur l'insécurité dans laquelle ils se trouvent, insécurité pédagogique due aux évolutions du système éducatif et des changements que le P.E.I. introduit dans les stages. Leur

Troisième Partie :

déficience en connaissance pédagogique devrait pouvoir trouver réponse dans des séquences de formation internes ou autres, mais toujours au plus près du terrain et dans les délais les plus brefs leur permettant de répondre aux demandes qui leur sont faites. Or, nous avons vu les difficultés que rencontraient les agents pour poursuivre leur réflexion sur le sujet : "nous avons d'excellentes formations techniques, mais nous n'avons rien sur les à-côtés de celles-ci, le technique ne suffit plus" (ENT. 39). Pour soutenir ses agents, l'A.F.P.A. devrait proposer des formations personnelles permettant l'extension des connaissances de soi, de ses motivations, etc... Les moniteurs, les psychologues du travail souhaitent pouvoir s'engager dans des démarches personnelles réflexives sur leurs pratiques : "sans cette ouverture, il n'y a guère d'avenir, car nous n'avons pas beaucoup de proposition dans ce domaine à l'interne, et puis la confrontation, encore plus là qu'ailleurs, est nécessaire" (ENT. 27). L'investissement personnel réalisé pour la mise en oeuvre du P.E.I. demande la création de structures adéquates pour les agents.

Et si l'investissement personnel était le seul résultat du P.E.I.?

Cette affirmation est assez souvent entendue dans l'association, le P.E.I., même si ça ne sert à rien, sert au moins à la remotivation des pédagogues, soit, mais alors, une autre question devrait être posée, pourquoi ne

Troisième Partie :

pas les avoir remotivés avant par autre chose ? Il se peut que le P.E.I. ne servent qu'à cela : si tel est le cas, c'est déjà une très belle réussite que les quarante huit interviewés se soient redynamisés.

L'investissement a amené un changement d'état : l'enseignant est devenu pédagogue. il est devenu pédagogue, et, autant il est facile de mesurer un enseignement, a-t-on jamais mesuré une pédagogie ? Ce rôle se modifie parce qu'engagé auprès de publics différents selon les populations accueillies, "je m'investis en fonction du public que j'ai devant moi, comment est-ce que je peux savoir comment vont réagir des gens que je n'ai pas encore vu ?" (ENT. 18).

L'investissement est presque individualisé, pour être le plus efficace possible. Mais l'association n'entend pas reconnaître cet investissement, et si elle laisse plus ou moins faire, elle n'en maintient pas moins une ambiance soupçonneuse à l'encontre de cet outil, le peu d'initiatives que prend le pédagogue se paie de ce soupçon de l'association.

L'outil demande un effort personnel : "ça passe ou ça casse, mais il faut investir" (ENT.31) ; ainsi formulé, l'effort demandé paraît trop fort, pourtant, tous s'accordent pour signaler l'importance d'un investissement personnel qui leur a coûté, à certains, d'ailleurs en argent, puisque

Troisième Partie :

plusieurs se sont payés leur formation. Les détracteurs de l'outil ne voient jamais, parce qu'ils l'ignorent, tout le travail que chacun conduit sur lui-même avant la mise en oeuvre auprès des stagiaires. L'investissement n'est pas obligatoirement visible de suite, tant chez le pédagogue que chez le stagiaire, mais dès la phase de réalisation, chacun est obligé d'aller puiser dans ses ressources personnelles. La formation elle-même est longue, et ceux qui l'ont suivie, savent le travail qu'il faut fournir pour exécuter les pages des instruments et comprendre tout ce qui peut être réalisé avec l'outil; cela n'est pas suffisant, une pratique conditionne la maîtrise future, et, souvent, une seule application ne suffit pas.

L'outil demande une appropriation personnelle, l'autre profite de la qualité de l'appropriation que le médiateur a conduit pour lui : la réalisation des pages occasionne un moment de blocage chez l'exécutant, moment d'émergence du point maximal que chacun peut atteindre dans telle ou telle modalité de pensée. Si l'appropriation fait émerger des limites qu'il n'est pas facile de voir en temps normal, les avoir identifiées, vécues clarifie l'analyse qui est faite, c'est l'archétype des interventions futures qui s'élabore : "après avoir vécu la situation, je pourrai raisonner par analogie, avoir fait soi-même l'expérience est source de recul et de connaissance, tous les moniteurs de l'A.F.P.A. sont bien

Troisième Partie :

recrutés sur ce modèle, alors, pour nous c'est pareil" (ENT.22).

L'investissement temps de formation va bien au delà de la simple réalisation de documents destinés aux stagiaires.

S'investir exige une relecture de ses propres souvenirs, ...
"jamais un stage ne m'avait autant questionné sur moi" (ENT.46).

Ceux qui se sont formés à l'outil et à la théorie ont dû confronter les apports à leurs ancrages antérieurs, à leur mémoire complexe : de la rencontre sont nées les convictions de chacun ; ainsi, les pédagogues affirment-ils avoir trouvé de nouveaux référents : ils ont acquis des normes pour mieux comprendre et agir.

L'investissement exige le changement, ne serait-ce que dans les préparations que doivent faire les médiateurs : avec le P.E.I., à condition de vouloir réaliser une séquence de travail, la préparation est la base de la réussite, mais certains ont peur de changer, comprenant bien l'exigence de la situation. Pour d'autres, c'est le doute qui s'installe, ils pensent ne pas pouvoir réussir leur changement, et dans ce cas, tous les arguments sont bons pour ne pas faire, pour ne pas avoir peur du changement, aussi, quelques uns, après un départ dans la pratique, se sont arrêtés, sans pouvoir dépasser une première application.

Troisième Partie :

L'investissement a amené les médiateurs à se questionner sur eux-mêmes ; ils ont découvert la tolérance envers l'autre, au sein d'un humanisme qui va plus loin que la simple transmission d'un savoir, cet investissement ne peut se bâtir que sur le postulat de la modifiabilité de l'autre, cela, seulement, peut soutenir l'action du pédagogue, il peut garder la foi sans que l'outil devienne rapidement un simple ensemble aux finalités indéterminées centrées sur le apprendre à apprendre.

Le P.E.I. ne supporte pas la routine.

Comment pourrait-on être poussé dans ses retranchements sans être amené à se modifier ? Les praticiens de P.E.I. se sont vite sentis remis en cause. "Il n'est pas possible de dormir sur ses lauriers" (ENT. 13). Pour tous les pédagogues, habitués à des progressions qui ont une bonne durée de vie, la remise en cause est sévère, c'est chaque matin une page à préparer et à inventer avec les stagiaires. Beaucoup se sont rendu compte de l'intérêt de la préparation : "une bonne préparation, je pratique mieux et les résultats sont meilleurs" (ENT. 41). Cette pédagogue a compris l'investissement rentabilité : ce n'est pas là une découverte valable pour le seul P.E.I..

Troisième Partie :

Ce qui est exprimé au stagiaire est modifié : le pédagogue formule ce qu'il attend de lui, à partir de ce qu'il a produit au cours d'une évaluation, cela n'est pas acquis, un travail doit être réalisé pour atteindre couramment les niveaux de l'évaluation : "qu'est-ce que je fais, je lui dis ce qu'il faut faire pour que ce qu'il a fait une fois devienne une vraie compétence habituelle pour lui, ce n'est pas de la pommade, c'est au contraire, exigeant" (ENT.44). Et dans certains cas, le pédagogue sait être très attentif à la régression que peut traverser le stagiaire au cours de sa formation : "il ne faut pas l'encourager bêtement, du moins je ne pense pas que le sentiment de compétence ce soit faire cela, mais, il ne faut pas non plus l'enfoncer s'il traverse une mauvaise période, s'il a réussi une fois, il va le faire de nouveau" (ENT.29). La modification du discours a entraîné les pédagogues sur des voies qu'ils ignoraient : évaluer, analyser et reformuler autre chose que des affirmations à l'emporte-pièce, l'investissement demandé par la mise en oeuvre de l'outil a obligé les enseignants à revoir leur système de relations avec les stagiaires.

L'investissement personnel oblige, du fait de la préparation des séquences P.E.I., à penser dans un continuum : le pédagogue doit comprendre le stagiaire sur toute la ligne formation : évaluation, élaboration d'un programme, mise en oeuvre, formation technique et évaluation finale. Tout au long de cette procédure, le pédagogue n'a aucune raison d'être critique vis à vis de la didactique, par contre, il doit s'interroger sur sa pédagogie : même si

Troisième Partie :

cela ne se fait guère, avec le P.E.I., cette critique de la pratique est obligatoire pour procéder aux indispensables ajustements et ne pas proposer des séquences inutiles.

Engagé dans une démarche holistique, l'enseignant s'aperçoit qu'avec le P.E.I., il ne transmet plus le même contenu, ou plutôt, il transmet toujours le même contenu technique, mais après avoir travaillé les pré-requis, les points-clef obligatoires pour l'apprentissage : "je ne suis plus seulement formateur, moniteur, je me sens de plus en plus éducateur" (ENT. 34). L'enseignant est capable de se laisser questionner, interpellé par le stagiaire, c'est la base de l'échange, de la réciprocité entre les deux parties. Les médiateurs ont appris cette évolution de leur rôle, en découvrant un système structuré qui leur évite les erreurs possibles et qui les autorisent à mettre des hommes en relation avec un savoir, tout en acquérant un savoir-être.

Le P.E.I. offre la possibilité d'un ensemble organisé qui permet de gérer l'angoisse de l'investissement : "si je fais une application pure et dure, je n'ai pas d'angoisse, mais là, ce n'est pas la même chose, je travaille sans filets" (ENT. 38). Le pédagogue doit créer, être vigilant, et "en fin de course c'est payant pour le formateur et pour le stagiaire, s'investir c'est se battre pour aller plus

Troisième Partie :

loin dans la mise en oeuvre des possibles du stagiaire, c'est ne pas rester au classique: vous serez de bons professionnels" (ENT.35). Les pédagogues se sont rendus compte que le P.E.I. est un cadre qui, s'ils adhèrent, leur apporte une aide appropriée pour se protéger et réussir leurs questionnements.

Les praticiens se trouvent modifiés : libres et responsables.

Par ce qu'ils ont trouvé dans cet investissement, ils ont comblé une espèce d'attente : "comme une attente spirituelle, philosophique pour combler un vide dans les moments de rencontre de l'autre, et cette attente se comble par ce travail de réflexion sur soi possible parce qu'on s'est engagé fortement" (ENT. 22).

Dans la mesure où il s'est engagé dans cette démarche qui lui demande beaucoup d'investissement, le praticien de P.E.I. se questionne et, de ce fait, devient actif, car il trouve, dans ces schémas de fonctionnement, bien des sujets de réflexion. Avant, le modèle ne lui demandait pas tellement de se questionner, il était bâti sur la transmission d'un savoir technique, le pédagogue était acteur de la transmission, mais, avec les apports qu'il fait maintenant, avec les décisions qu'il doit prendre, il devient auteur de ce qu'il propose, il crée les éléments qu'il transmet.

En réfléchissant au transfert, le pédagogue prépare les stagiaires à exprimer ce qu'ils ont compris et à le confronter à ce qu'ils savent déjà, il peut orienter vers des exercices qui se sont déroulés à l'atelier ou, au contraire, en préparer d'autres à venir : "comme c'est moi qui amène le premier transfert, il est important que je sache où je veux aller, vers l'avant ou l'après du moment de formation" (ENT. 39), mais il n'en reste pas à ce niveau et sollicite aussi les exemples d'autres champs que le technique.

Construire, élaborer demandent de ne pas en rester aux cahiers qui sont le mieux maîtrisés ; ainsi, dans son souci d'investissement et pour répondre aux exigences des stagiaires, le médiateur doit tirer parti de tous les instruments, même de ceux avec lesquels il est moins à l'aise, ou qui présentent une connotation plus affective : "faire relation familiale avec les publics que l'on a, ce n'est pas leur problème, mais c'est le mien, ai-je besoin, oui ou non de cet instrument pour faire passer quelque chose, si oui, je l'utilise, mais c'est de moi que dépend le niveau d'utilisation" (ENT. 32). Les pédagogues sont responsables des outils qu'ils développent, ils décident de l'impact que peuvent en avoir les diverses applications, ils conduisent, à partir de ces réflexions, un ré-investissement de la relation pédagogique. Si telle n'est pas leur attitude, ils retombent dans la routine d'utilisation banale des outils qu'ils savent bien utili-

Troisième Partie :

ser : "c'est difficile de ne pas se réduire aux outils que l'on connaît, c'est si simple que, sans faire attention, on y arrive vite" (ENT. 20).

Cette liberté du pédagogue, du psychologue du travail se conquiert lentement au fur et à mesure de leur investissement. Elle s'appuie sur l'ensemble théorique proposé par Reuven FEUERSTEIN comme support de la croyance, sur l'outil qui fournit les normes de travail, base de toutes les préparations possibles. La responsabilité va de pair, si l'enseignant choisit les éléments qu'il utilise, il en revendique les résultats, il ne lui est plus possible de se retrancher derrière une quelconque décision qui n'émane pas de lui.

L'investissement dans la dynamique éducabilité rend au pédagogue, la responsabilité de la ligne pédagogique, il est libre, mais c'est pour lui un défi, un risque qu'il est seul à assumer, l'association ne le protégera pas en cas de crise ou d'échec, elle n'est pas directement concernée, les enseignants, les psychologues ont compris que responsabilité et liberté se paient : malgré les questions sans réponse et les remises en cause en cascade, l'outil leur amène une garantie, et la théorie les supports conceptuels, ils sont quand même partants!

Troisième Partie :

332- *Un investissement personnel qui s'origine dans l'adhésion.*

L'investissement qu'ils font dans une nouvelle réflexion pédagogique s'origine dans une adhésion à un système, à un ensemble théorique qui prend, entre autre, appui sur ce qu'ils ont appris des apports de Reuven FEUERSTEIN, mais aussi, il ne faut pas l'oublier, sur leurs propres conceptions antérieures qui les a fait cheminer jusqu'à cette pratique du P.E.I..

Chez ces enseignants et ces psychologues, et peut-être plus que chez d'autres, la présence d'une réflexion sur l'homme les fait adhérer au postulat de la modifiabilité :

"il n'y a pas de fatalité de l'échec, rien n'est jamais figé définitivement".⁽⁴⁾

Dans les autobiographies raisonnées, nous avons pu constater les engagements antérieurs de ces personnes, dans des domaines divers, où l'autre est toujours présent, avec une dimension de dignité humaine manifeste, où le travail proposé est de poursuivre le développement de l'être à différents niveaux. Ils ont, dans la théorie de la M.C.S., trouvé une idéologie qui les renforce dans leurs idées premières.

55. NAKACHE J. Pédagogie de la médiation. Chronique Sociale. Lyon. 1990. p. 5

Troisième Partie :

Le P.E.I. a facilité l'adhésion en répondant aux attentes plus techniques des agents : un outil, élaboré à partir de la théorie ; pour les praticiens, qui sont, pour la plupart, des enseignants techniques, cette relation outil-théorie leur a plu, ils ont pu modifier leur système de représentation des stagiaires : "ce n'est plus on ne peut rien pour toi, mais plutôt on va voir ce qu'on peut faire ensemble, ça paraît pas, mais la personne y croit beaucoup plus, l'ennui c'est que moi, je dois travailler derrière" (ENT.38). Une telle affirmation empêche la fatalité de la difficulté ou de l'obstacle et supprime la tentation de ne traiter qu'une tranche du problème de la personne.

La mise en oeuvre a augmenté l'adhésion : l'investissement, la mise en oeuvre a joué le rôle de déclencheur pour l'adhésion : "adhérer, ce n'est pas une question de lecture, mais une *question d'action* : on a crû parce qu'on a fait" (ENT.24). Ils ont perçu une signification à leur expérience de terrain, ils ont vu des jeunes, des adultes sujets de modification ; mais tout n'est pas toujours aussi apparent, l'impact ne se manifeste pas à l'endroit ou au moment que l'on attend, malgré cela, et même si ce fut difficile pour certains techniciens à cause de l'aspect non mesurable, ils ont adhéré. En partant de la mise en oeuvre, les praticiens sont parvenus à la croyance en venant de l'opinion, celle-ci est extérieure (opinion sur...), celle-la est intérieure (croyance en...)

Troisième Partie :

"s'il ne croit pas, j'ai bien peur que ce qu'il fait ne serve à rien" (5).

La croyance est fruit d'une démarche personnelle : peut-on croire en étant contraint : "puis-je croire si on m'impose par circulaire, je peux obéir, à la rigueur" (ENT. 5). Si la croyance est une démarche volontariste, le départ en formation au P.E.I. en fut également une pour la plupart des interviewés.

Pour autant, *l'adhésion ne supprime pas le questionnement* : le doute demeure sur la M.C.S., malgré les affirmations de Reuven FEUERSTEIN :

"en premier lieu, rappelez-vous que la M.C.S. est conçue comme existante jusqu'à la preuve du contraire et Dieu sait quand cette preuve sera faite, car nous croyons jusqu'au dernier moment que cette possibilité de modifiabilité existe encore". (6)

Le pédagogue a besoin de se raccrocher à un ensemble conceptuel, à un outil qui lui permettent d'agir, d'investir tant il est délicat de parler de M.C.S. dans un milieu où le technique est prégnant.

"Une foi est indispensable à l'émergence et à l'essor d'une véritable dynamique éducative ; mais, précisément, son absence et, plus généralement, la perte des finalités, sont les raisons majeures de la crise contemporaine de l'école comme de l'ensemble des instances de

5. FEUERSTEIN R. - Conférence à Paris V, 15.04.1986

6. FEURSTEIN R. Pédagogies de la médiation. Chronique Sociale. Lyon. 1990. p. 138.

Troisième Partie :

formation qui semblent de moins en moins savoir à quoi elles tendent" (7).

L'investissement qu'ont dû faire les pédagogues et les psychologues du travail s'origine dans l'opinion qu'ils avaient du P.E.I., mais rapidement, celle-ci est devenue croyance qui, à son tour, a renforcé l'investissement.

333 - L'investissement n'est pas terminé.

Un important travail de recherche reste à poursuivre : l'outil n'est pas encore pleinement maîtrisé, aussi, la formation doit être poursuivie, en posant des questions à l'A.F.P.A., aux enseignants et psychologues à cause de leur ignorance de la théorie, il est nécessaire de se former, d'approfondir.

L'A.F.P.A., nous l'avons dit précédemment, est énormément questionnée sur le suivi, sur la maintenance sur la formation de ces agents, que ce soit dans les domaines de la pratique ou de la théorie.

7. AVANZINI G., Pédagogie au 20^{ème} siècle, Privat, Toulouse 1975. p. 365

Troisième Partie :

Approfondir la pédagogie et la didactique, dans leur différence et leur possible complémentarité apparaît plus qu'important. "Rien n'est jamais joué, tout est à refaire en permanence" (ENT. 34). Pour beaucoup de pédagogues et de psychologues, cette habitude de fonctionner est peu courante : comment concevoir, dans ce système que, pour trouver une finalité, tout est à reprendre, c'est à dire faire un diagnostic et le transformer en pronostic, la finalité ne suffit pas, il importe de cerner des objectifs pour travailler dessus, mais ceux-ci ne peuvent être définis qu'en fonction de la population reçue et non avant par décision : "le choix, la construction d'une séquence, on ne sait pas bien faire à l'A.F.P.A., car tout est préparé à l'avance, sauf, peut-être, dans le pré-AFPA" (ENT. 24).

S'il y a méconnaissance de parties entières de la théorie, quel regard peut être porté sur la tâche, les objectifs ? "Il y va, alors, de ma responsabilité, dans la mise en oeuvre, où est-ce que je voulais qu'ils aillent, où sont-ils allés, ou bien, où veulent-ils aller ?" (ENT. 3). Le changement est capital, car il pose tout le problème de l'autorité : faut-il imposer ? La responsabilité du pédagogue se trouve fortement engagée ; il lui faut régler la situation créée par la confrontation de ce qu'ils veulent et de ce que veut le pédagogue ; là encore, les enseignants de l'A.F.P.A. ne sont pas habitués à ce mode de raisonnement. Le pédagogue joue sa responsabilité bien avant cette dernière situation : "dès le moment du choix des outils, je dois choisir, faire un tri pour

Troisième Partie :

créer quelque chose" (ENT.41). La finalité est aussi à choisir, puis des objectifs l'affineront pour la préciser par rapport au public.

Approfondir le champ de la métacognition.

"C'est au moment où la tâche est terminée que le travail commence, pourrait-on dire" (ENT.38), c'est le moment de l'exploitation du comment avez-vous fait pour... Même si les stagiaires contestent quand ils ont le résultat et que le travail de métacognition les ennuie, s'il n'y a pas ce temps d'effort, de travail de la part du stagiaire et du médiateur, il n'y a pas métacognition, c'est un travail comportementaliste qui conduit, non pas à l'adaptativité, mais à l'adaptabilité, même si cette étape est déjà importante pour la plupart des stagiaires, mais ce n'est plus la logique du P.E.I..

Et si le travail sur la métacognition est réussi, le pédagogue doit encore penser au transfert, seul moyen de valider correctement ce qui vient d'être appris : "comment penser que le P.E.I. est un outil miracle, nous avons encore tellement à apprendre que c'est un mauvais miracle!" (ENT.16), car le doute demeure, la preuve en est le transfert : si c'était miraculeux, il n'y aurait pas besoin de vérifier ; par contre, il est vrai que dans le système traditionnel de formation, l'hypothèse sous-jacente est juste-

Troisième Partie :

ment que ce qui est appris une fois est bien appris : aussi, n'existe-t-il que peu de vérification immédiate : "mais dites-moi, où est le miracle ?" (ENT.16). Les pédagogues craignent de s'éloigner du modèle P.E.I. en se laissant aller à délaissé le transfert, alors, l'outil devient banal. C'est encore de leur responsabilité.

Tout comme l'est le traitement de tout ce qui est énoncé avec le P.E.I. : les stagiaires vont dire et faire des choses que l'A.F.P.A. n'a pas l'habitude de prendre en compte : "comment traiter tout cela, comment l'utiliser, je ne sais pas grand chose là-dessus, je n'en ai pas beaucoup entendu parler dans les stages de formation" (ENT.32), une grande question demeure sur ces sujets : faut-il prendre en compte tout cela, faut-il l'accepter comme des éléments de formation ou faut-il le repousser vers... ? Les pédagogues sentent bien toute la nécessité d'un travail sur ce domaine.

Approfondir, pour continuer de travailler pour soi.

"Je ne maîtrise pas, j'ai essayé quelques trucs et je ne sais pas comment faire" (ENT.5), mais pourtant, les formateurs sont dans une démarche où ils savent devoir s'améliorer, même s'ils connaissent le long chemin qui les attend s'ils souhaitent maîtriser l'outil autrement qu'en surface. Beaucoup souhaitent approfondir dans une démarche de type

Troisième Partie :

L.P.A.D., pour mettre les outils en oeuvre de façon encore bien plus pertinente, car en ignorant les éléments techniques et théoriques, on ne peut que bricoler, la base n'est pas assez charpentée ; le problème de la connaissance théorique est fondamental, si le projet est de travailler avec comme objectif la métacognition. Techniquement, les outils semblent plus ou moins faciles, la tentation est de ne mettre en oeuvre que ceux que l'on connaît bien, le travail à poursuivre est la mise en oeuvre systématique, en fonction des besoins des stagiaires, même si pour cela, une nouvelle appropriation en séquence de formation est -presque- nécessaire pour certains psychologues ou formateurs.

Les praticiens doivent garder intact le souci de pratiquer en songeant à confronter leur projet à celui qu'ils peuvent développer avec le P.E.I., ainsi est élaborée la cohérence indispensable qui leur évitera de projeter dans le programme leur propres limites : "il me reste tout à faire, à confronter tout ce que j'ai appris à mes quinze ans d'enseignement à l'A.F.P.A., et ce n'est pas simple" (ENT. 27), toute acquisition est ré-équilibration pour le moniteur et le psychologue du travail, et tout comme pour les stagiaires, ce n'est pas aisé, et ce n'est jamais totalement terminé tant est grande la densité de l'outil.

Troisième Partie :

Les deux "destinataires" du P.E.I. sont à garder : pour le praticien et pour le stagiaire, de plus, les médiateurs ont bien compris les deux attitudes : ou le médiateur fonce pour trouver une nouvelle réponse aux nombreuses questions qui sont sans réponse, il aura une réponse de plus, ou il ne bouge pas, il a peur que de brusques remises en cause le frappent de plein fouet. Il ne semble pas qu'il y ait une autre attitude, la seule certitude des pédagogues est que face à l'outil P.E.I. il est impossible de rester tiède, ils veulent pouvoir demeurer forts pour ne pas déraiper. Pour éviter de se laisser enfermer dans la croyance qu'il suffit de faire des pages de P.E.I. pour mettre en oeuvre la médiation, les praticiens se doivent de se maintenir très vigilants, pour garder en mémoire que la médiation demande la mise en oeuvre de certains paramètres indispensables.

Troisième Partie :

Conclusion.

Dans cette troisième partie, nous avons vu comment les praticiens expriment leur satisfaction d'avoir pratiqué le P.E.I..

Ils ont eu la possibilité d'approfondir, comme nous l'avons vu dans le chapitre Premier, leur réflexion pédagogique, même si ce qu'ils disent peut sembler banal ; ils ont posé un certain nombre de questions qu'il semble bon de re-poser régulièrement, le diagnostic/pronostic pour les psychologues, la relation à la progression pour les pédagogues, par exemple. Le pédagogue s'est davantage centré sur les procédures que sur le résultat, en comprenant mieux la richesse de l'hétérogénéité à laquelle il est, de facto, confronté. Comme les psychologues, ils disent l'impact organisateur du P.E.I. sur leur mode de travail. Ce travail les a aussi amenés à des réflexions plus personnelles, grâce à une modélisation qui les a remis dans un chemin de développement personnel, dans le domaine pédagogique, pour aller jusqu'à la remise en cause qui supprime les lignes démarcatives de la vie de chacun. Et, à cause de la cohésivité de la personne, ils disent avoir bougé, sans oser, pour autant, affirmer que c'est à cause du P.E.I., sans doute, font-ils preuve de la vertu d'humilité tellement indispensable à tout formateur.

Troisième Partie :

Les praticiens du P.E.I. ont appris tout cela en créant, car la mise en oeuvre est continuelle création puisque chaque séance de P.E.I. est destinée à un ensemble unique de personnes : à chaque séquence, il y a création, et le pédagogue et le psychologue doivent se remettre en cause, cela va jusqu'à l'évolution de leur statut où ils se découvrent comme devant être malléables. La satisfaction vient de ces appropriations qui les ont conduit vers ces questionnements personnels.

Mais, ils seraient encore plus satisfaits si l'appareil lui-même évoluait dans leur sens, c'est ce que nous avons vu dans le chapitre II. Une politique de maintenance les satisferait, car elle leur est nécessaire pour aller au delà de ce qu'ils connaissent pour acquérir cette culture pédagogique qui leur manque. Les stages de formation doivent évoluer pour faciliter ces nouvelles démarches ; surtout, ils demandent qu'une nouvelle relation se crée entre la base et le sommet, que le système pyramidalisé n'accapare plus, comme ce fut le cas dans certaines généralisations, "le modèle ne fonctionne que sur une voie (voix!) unique, et sans réciprocité, comment veux-tu que ça marche!" (ENT.11). Ils souhaitent un modèle où généraliser soit toujours possible, mais avec d'autres paramètres que ceux qui régissent actuellement ces procédures.

Troisième Partie :

Dans le chapitre III, certains aspects didactiques semblent les satisfaire pleinement pour travailler en un système pédagogique cohérent. La théorie est fondamentale, c'est un cadre qui permet une organisation autour de la médiation ; ils ont pu, ainsi, éclairer quelques uns de leurs domaines d'intervention, la préparation des tâches par exemple, grâce aux apports didactiques des grilles de lecture (carte cognitive, fonctions cognitives déficientes et paramètres de la médiation).

Ils sont donc confortés dans leur travail, dans leur réflexion sur des champs comme contenu/non-contenu, vocabulaire, pour élargir le champ mental, pour arriver enfin à la métacognition ; pour tout cela, l'outil leur apparaît être un bon prétexte.

Surtout, ils se sont appris à gérer trois temps de travail : la verbalisation, l'insight, le bridging ; ces trois moments sont des possibilités de relation pédagogique forte, difficile certes, et pour le stagiaire et pour le pédagogue, mais c'est aussi un fabuleux pari qui permet de travailler avec une personne dans sa globalité, dans une approche holistique qui ne doit rien laisser au hasard.

Pour cela, deux personnes ne sont pas de trop et le P.E.I. est mis en oeuvre par un binôme avec des avantages et des inconvénients, même si ceux-ci sont importants.

Troisième Partie :

Tout ceci ne peut se faire sans un investissement, sans un engagement personnel, celui qui s'engage crée, par contre, une situation problème : comment les autres vont-ils réagir à l'écart qui se creuse ? Les capacités de remise en cause ne sont pas forcément identiques. Les praticiens de P.E.I. sont devenus pédagogues, mais pour parvenir à ce stade, les efforts à fournir ont été grands. Enfin, cet engagement s'origine dans la foi, dans l'adhésion qui sont à la base de tout. Cependant, la foi, l'adhésion ne suppriment pas le doute, le questionnement. Et ce questionnement est loin d'être terminé pour chacun des praticiens.

Globalement, ils sont satisfaits de ce qu'ils ont trouvé, ils se sont remis en chemin, ils ont trouvé des éléments pour leur travail, pour eux-mêmes, pour les stagiaires, ils se sont trouvés des oppositions à convaincre, et de tout cela, ils sont satisfaits.