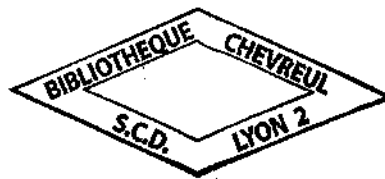


Ch 8899



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

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

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

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

353

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

ANNEXES :

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

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

De conclusions... en
CONCLUSION.

(ou des paramètres pour un
paradigme).

"Améliorer pour tendre vers un but, perfectionner pour se rapprocher d'un idéal, tout ceci suppose que nous avons explicitement défini un système de valeurs au service duquel se placent à la fois l'éducation et la recherche pédagogique. Dans ce domaine, praticiens et chercheurs doivent avoir des points communs, une philosophie identique. Une recherche ne se référant pas à un système de valeur, n'est pas concevable en pédagogie puisque cette recherche doit améliorer la pratique donc l'action sur l'élève et cette action ne peut se faire dans l'obscurité philosophique, sans la connaissance du but vers lequel elle doit tendre".

Georges NIALARET

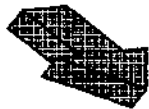
"La recherche scientifique et la pratique pédagogique". cité par Guy AVANTINI. Pédagogie du 20ème siècle Privat. Toulouse. 1981.p. 353.

- 1 - L'instrumentation au service du stagiaire, sous la responsabilité de l'enseignant :
- 2 - Le travail sur soi-même : un bénéfice pour l'autre.
- 3 - Des angles de vue qui modifient l'approche pédagogique.
- 4 - Les indispensables modifications du milieu.
- 5 - La satisfaction des praticiens du P.E.I..
- 6 - De conclusions en CONCLUSION.

Nous avons remarqué l'attraction qu'exerçaient les outils d'éducabilité, et plus spécialement le P.E.I., sur les pédagogues et les psychologues du travail de l'A.F.P.A.. Nous avons émis l'hypothèse qu'ils recherchaient à se construire un paradigme éducatif qui leur permettrait de former les stagiaires en fonction de la situation présente.

Nous constatons que ce qu'ils ont acquis, compris, découvert, mis en oeuvre avec le P.E.I. constitue pour eux une avancée sérieuse dans le champ de la pédagogie des adultes.

Conclusion



1

2

3

4

5

6

1- L'instrumentation est au service du stagiaire, sous la responsabilité de l'enseignant.

1- L'instrumentation est au service du stagiaire, sous la responsabilité de l'enseignant.

Nous avons vu combien la mise en oeuvre de l'outil P.E.I. peut influencer la relation pédagogique. Le pédagogue utilise une instrumentation à destination du stagiaire : celle-ci lui permet d'organiser, de structurer les indispensables pré-requis à tout savoir, de travailler deux phases importantes dans la formation : la relation groupe - individu et l'individuation, et de s'attaquer aux buts et sous-butts fondamentaux du P.E.I. pour modifier le mode de transmission du savoir en responsabilisant le stagiaire sur sa formation.

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

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

"Comme le savoir a de plus en plus de mal à passer, il nous faut bien trouver un contournement à cette situation " (ENT. 15) Le pédagogue se trouve devant un choix : continuer d'enseigner uniquement les contenus techniques ou aller jusqu'à des contenus différents. L'outil est un moyen de sortir de cette situation fermée que peut devenir la progression pédagogique si elle ne répond plus aux attentes et exigences des stagiaires. L'instrumentation est cet espace de liberté, cette marge de manoeuvre dont dispose le pédagogue pour accepter le stagiaire, pour répondre à son projet : faire autre chose en plus tout en conservant le savoir, le contenu en concomitance. "On nous dit de développer une nouvelle pédagogie, d'accueillir les stagiaires immédiatement, de travailler sur le besoin de formation, de trouver des solutions innovantes, moi je trouve que le P.E.I. m'aide dans mon travail sur ces plans avec les stagiaires" (ENT. 16). Le travail devient plus qu'une transmission de savoir, c'est une réflexion sur les capacités de l'autre, sa compréhension, son invention, sa capacité d'initiatives, son jugement. "Le P.E.I., c'est un état d'esprit où je peux relier des choses, des tâches à accomplir en m'appuyant sur des points de repères précis, je peux travailler à l'éveil des capacités d'un individu, et, en plus, je suis capable de m'en rendre compte" (ENT. 42).

Le travail possible concerne l'amont de la formation pour organiser, structurer les bases, non pas au sens pré-requis techniques, mais "s'assurer que les boîtes dans lesquelles sera mis le savoir sont bien en place et sont prêtes à recevoir ce savoir" (ENT. 11). Les adultes maîtrisent beaucoup des pré-requis techniques attendus, mais souvent, les faire émerger est impossible tant ils sont dans un langage qui n'est pas celui qui est espéré ; l'instrumentation P.E.I. peut aider à ce travail d'émergence par l'organisation, la structuration qui facilitent la préparation d'une tête bien faite plutôt qu'une tête bien pleine, alors seulement "on amènera du neuf, quand on se sera assuré que le contenant est à la hauteur de ce que nous voulons enseigner" (ENT. 11).

L'instrumentation facilite la préparation et la présentation d'un savoir qui lui-même est prétexte. Le pédagogue sait que ce qu'il enseigne comme technique est destiné à faire réfléchir le stagiaire, car jamais la situation de travail postérieure ne sera celle du stage. Aussi, de par le travail réalisé à partir des exercices de P.E.I. et des apports techniques, le savoir réel n'est acquis que par ricochet : le pédagogue est dans la situation de travailler sur des hypothèses, ce qui est proposé permet d'acquérir les structures qui seront indispensables par la suite à cet apprenant. Plus qu'un travail par apprentissage, par coeur ou par rabâchement qui entraîne la personne à une seule et unique exécution possible, l'instrumentation P.E.I. et la progression tech-

nique prise comme prétexte à... sont les moyens que se sont appropriés des pédagogues pour "toujours aller plus loin, sans laisser une chose inexplicée, pour être assuré qu'il maîtrise non pas la technique immédiate, mais les éléments qui seront à réutiliser par la suite" (ENT. 8).

Structurer l'amont de l'apprentissage, utiliser le P.E.I. et les contenus techniques comme prétextes à... se font en concomitance dans les deux situations pédagogiques d'apprentissage que sont le groupe et, depuis quelques temps, l'individualisation.

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

Depuis quelques années, un ensemble de demandes de plus en plus appuyées impose aux pédagogues de réfléchir, encore plus qu'auparavant, à la notion d'individualisation, dans sa relation à la modularisation des formations.

Les pédagogues, grâce aux évaluations qu'ils conduisent, sont en mesure de mettre à la disposition de chacun des expériences qui lui permettent d'apprendre à son rythme des contenus qui lui sont destinés. Mais cette nouvelle procédure ne peut faire oublier que l'apprentissage se fait aussi en groupe, et face à la demande

d'individualisation galopante des diverses commandes, le pédagogue ne doit pas oublier le groupe comme moyen de formation : les auto-formations, auto-évaluation, assistances diverses (ordinateur ou banques de données) ne doivent pas faire oublier ce qu'apporte la confrontation immédiate des nouvelles acquisitions à d'autres apprenants. Le P.E.I., par le style de travail et de mise en oeuvre que propose la pratique des divers exercices, est l'outil où cette confrontation peut se jouer, même si, par ailleurs, chaque apprenant poursuit une formation modularisée à des niveaux différents d'avancement. Le groupe demeure le lieu privilégié d'apparition du savoir compris ; les connaissances, réexprimées face aux autres au cours des exercices, manifestent l'appropriation qui a été faite par chacun. La séquence de P.E.I. est, comme l'ont vécu plusieurs équipes travaillant en modularisation, le moment où le groupe de formation fonctionne à plein régime, "sur des contenus qui ne sont pas des savoirs, mais sur la structuration et les opérations mentales, alors, la notion de modularisation disparaît au profit d'un travail transversal où chacun peut se retrouver pleinement soi" (ENT.44). La modularisation demeure bien une démarche didactique et l'individualisation une démarche pédagogique : il n'y a pas de confusion possible de la part des praticiens de P.E.I.

Dans la théorie de l'Enrichissement Instrumental, Reuven FEUERSTEIN parle d'individuation, et il définit ce mot comme la nécessité pour un être de prendre conscience de sa différence et de son originalité.⁽¹⁾ Les nouvelles consignes données aux formateurs quant à l'hétérogénéité découlant de la diversification des modalités d'entrée en stage, renforcent la nécessité de travailler ce principe d'individuation : face à la vie du groupe de formation, face aux différences d'avancement dans les programmes techniques, le pédagogue doit s'attacher aux besoins exprimés par ses stagiaires. Ce qui est exprimé, ou découvert, le pédagogue doit souvent le transformer en désir et motivation pour le stagiaire lui-même ; bien évidemment dans une approche holistique de la personne, il n'y a que fort peu de chance d'avoir des ressemblances entre les attentes de deux personnes. Travailler à l'affirmation de besoin demande, de la part du stagiaire, une bonne image de soi ou la rencontre d'un formateur qui sait que rien de bon ne sort d'un problème mal posé.

La prise en compte du besoin, du fait de l'approche globale, est la garantie du pédagogue pour être assuré de pouvoir bâtir correctement les apprentissages. Les praticiens de P.E.I., comme tant d'autres, savent l'importance de la phase de restructuration faisant suite

1. FEUERSTEIN, R. Pédagogies de la médiation, Chronique Sociale, Lyon, 1990, p.161.

à la régression que beaucoup vivent au cours de la formation, le psychologue du travail qui met en oeuvre le P.E.I. avec un formateur, peut trouver là une source de travail intéressante : ne pas laisser se débrouiller seul l'individu face aux diverses modifications qui se produisent en lui à cause de la formation, mais l'aider à se construire une image personnelle forte.

Pour renforcer l'image de soi, le pédagogue joue sur la compétence que chacun peut manifester en réussissant les pages du P.E.I., mais, si la compétence est l'un des points les plus souvent mentionnés quand on parle de P.E.I., il n'en demeure pas moins que : "c'est la compétence qui est le plus dure à faire acquérir à nos stagiaires, d'abord, il ne faut pas leur forcer la main en réussissant à leur place, ensuite, se reconnaître compétent n'est pas évident pour eux, on leur a toujours dit qu'ils étaient mauvais" (ENT.3). Cette démarche d'individuation est la base d'avancées futures si, dès le départ, la personne reconnaît qu'elle bouge, qu'elle se modifie.

Pour ce faire, le pédagogue peut faire jouer le challenge, le défi, et là, il retrouve l'individualisation : un challenge est quelque chose qui peut se négocier individuellement, alors que tous réalisent la même

tâche, et, par ce travail, le stagiaire fait, avec le pédagogue, ce qu'il sera capable de faire seul le lendemain. Peu à peu, en travaillant tant dans les domaines techniques que du P.E.I., en y réussissant des tâches de plus en plus complexes, le stagiaire s'affirme comme capable de..., comme autonome pour...

Les praticiens de P.E.I. ont bien compris tous les avantages qu'ils tirent de la pratique pour aborder les difficultés posées par l'hétérogénéité. Si les contraintes dues aux finalités techniques sont délicates à résoudre dans un travail de groupe, elles n'empêchent pas de travailler à l'individuation de chacun, ainsi, il y a de fortes chances pour qu'ayant acquis une image de soi bien assurée, chaque stagiaire puisse acquérir les savoirs qu'il est venu chercher au cours de sa formation.

Si appartenir à un groupe pour y réexprimer ses acquisitions en les verbalisant devant les autres semble toujours aussi nécessaire, renforcer la prise de conscience de sa différence, de son originalité, sans aller jusqu'à l'individualisme, facilite certainement les différents rapports que chacun aura à entretenir avec le milieu environnant.

13 - L'instrumentation permet de travailler les buts et sous-buts du P.E.I..

La mise en oeuvre du P.E.I. est faite pour augmenter la modifiabilité cognitive structurelle, en travaillant les fonctions cognitives déficientes et les opérations mentales, ainsi que les différents sous-buts.

La formation génère une certaine déstabilisation que de nouvelles habitudes, créées à partir de l'outil, ou le renforcement d'habitudes antérieures viendront restructurer : "il ne s'agit pas de supprimer les habitudes, mais de travailler avec pour les faire évoluer, les transformer" (ENT. 16). Le fait de proposer un outil sans contenu technique aide bien à la création d'habitudes en ne laissant pas l'affectif faire irruption dans la pratique des raisonnements et le travail sur les opérations mentales : même si l'affectif se manifeste, il est entendu, sans nécessairement être traité comme tel, mais il ne vient pas pour empêcher un travail que le stagiaire peut refuser si le contenu est directement lié à ce qu'il vient apprendre : il ne sera pas en échec sur quelque chose qui lui interdit de se créer des habitudes de penser.

Pour se créer des habitudes, le stagiaire doit avoir compris comment il est arrivé à tel ou tel résultat : c'est ce que Reuven FEUERSTEIN nomme l'*insight* : l'*insight* est ce moment de rupture où la personne comprend comment elle a réussi, ou échoué. La verbalisation facilite le passage du pourquoi au comment : il ne s'agit pas de répéter,

mais de verbaliser ce qui vient de se produire. "Quand les stagiaires voient eux-mêmes des choses, l'enseignant a gagné, même si parfois, il a peur de perdre un peu son pouvoir, mais travailler à l'organisation des structures, à la création d'insights, c'est le moment où la personne comprend que la démarche qui est proposée est intéressante pour elle" (ENT. 20). L'insight, en même temps que la création d'habitude de travail ou de raisonnement, est rendu possible grâce à tous ces temps de questionnement que conduisent les praticiens du P.E.I..

Si la personne a compris l'intérêt qu'elle a à travailler de telle ou telle façon, elle n'est plus accusée de ne pas être motivée à la tâche, affirmation entendue beaucoup trop souvent à l'encontre des stagiaires : "ils ne sont pas motivés, mais quelles tâches est-ce que je leur propose. Or, je m'aperçois d'une chose, on les dit pas motivés, et ils adhèrent au P.E.I., j'aimerais trouver des pistes de réflexion là-dessus" (ENT. 18). Sans aucun doute, toute une réflexion est à engager sur ces points, en bénéficiant de l'expérience des praticiens de P.E.I. à qui est souvent reproché l'aspect trop enfantin de certains exercices de P.E.I.: s'ils arrivent à motiver sur des tâches enfantines, pourquoi cela ne serait-il pas possible ailleurs ? Mais cela provient-il des tâches elles-mêmes ou de la dynamique créée avec celles-ci ?

Le dernier sous-but que nous mentionnerons est celui qui permet de transformer le récepteur passif, face à l'information, en un créateur, générateur actif d'informations nouvelles. Peut-être est-ce là que rési-

dent les problèmes de motivation que nous évoquions précédemment. Dans une démarche de pratique du P.E.I., un effort particulier est fait pour que tout état qui peut se caractériser par des mots comme obéissant, dépendant, passif, acteur, consommateur soit banni. La démarche consiste à ce que toutes les situations soient actives, créatives, que chacun devienne auteur de sa formation, confronté à sa propre dynamique d'acquisition de savoir : il est banal de dire que la différence de ces deux états est le passage d'un état exogène à un état endogène ; les praticiens de P.E.I. disposent pour ce faire des possibilités offertes par les verbalisations, les bridgings : l'adhésion, que nous évoquions plus haut, n'est possible qu'à ces conditions, sinon, et cela est arrivé à plusieurs formateurs, le P.E.I. est tout naturellement rejeté et ce n'est pas ipso facto la faute du stagiaire.

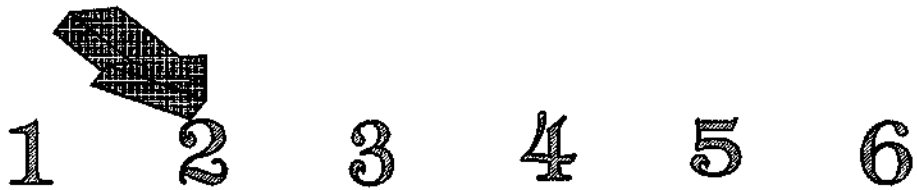
14 - L'instrumentation modifie la transmission du savoir.

Le travail ainsi conduit modifie aussi le rôle du pédagogue : il n'est plus transmetteur de savoir exogène pour un stagiaire passif et subissant. Ce type de relation est arrêté, la mission du pédagogue peut se définir, avec cette instrumentation, comme mise à la disposition de l'autre de moyens pour qu'il apprenne. Car, c'est l'autre qui va s'apprendre, c'est lui qui comprend ce qu'il importe de mettre en jeu pour comprendre : "je ne le dote pas, il se dote s'il veut, moi, j'ai simplement à faire tout ce que je peux pour qu'il le fasse s'il le veut, et j'ai déjà beaucoup à faire pour approcher de

cela" (ENT.7). La formation classique donne d'elle-même une image exogène, celle que proposent les praticiens avec l'instrument P.E.I. est totalement endogène, elle seule a des chances de réussir : "je ne suis plus dans la logique du don du savoir, le savoir n'est pas un dû, il est quelque part une acquisition personnelle difficile que seul le stagiaire fait" (ENT.22).

L'instrumentation est une aide sérieuse pour le pédagogue en lui fournissant des moyens de structurer et d'organiser les indispensables pré-requis cognitifs de l'apprenant par la pratique de prétextes que ce soit le P.E.I. ou l'habituel contenu technique des progressions de l'A.F.P.A., ce travail peut se dérouler de façon pertinente pour le sujet au sein de son groupe de formation tout en augmentant la prise de conscience de son originalité et de sa différence. Les finalités mêmes du P.E.I. sont sources d'avantages d'un simple point de vue apprentissage, la plus importante, assez peu éloignée de l'individuation, est le passage d'un état passif à un état actif qui rend le stagiaire responsable de sa propre formation : le rôle du pédagogue est modifié : il enseigne à s'apprendre.

Conclusion



2 - Le travail sur soi-même : un bénéfice pour l'autre.

2 - Le travail sur soi-même : un bénéfice pour l'autre.

Le pédagogue est amené à conduire un travail sur lui-même qui rejaillit sur celui avec lequel il travaille.

Bien sûr, le pédagogue croit à la modification possible de l'autre, mais, s'il est logique avec lui-même, cela le renvoie à sa propre modification personnelle, et il se trouve transformé, responsable de ce qu'il met en oeuvre pour l'autre, en assurant la continuité de tout le dispositif dans le temps, il augmente encore sa responsabilité.

21 - Le pédagogue est amené à se modifier s'il entend que l'autre se modifie.

Le pédagogue croit à la capacité de se modifier de l'autre, c'est le postulat de la démarche éducabilité que propose Reuven FEUERSTEIN. "C'est parce que la mère sent son bébé compétent qu'elle lui fournit les objets à investir, qu'elle lui apprend à regarder l'environnement et à en tirer un profit maximum"⁽²⁾. Même si, parfois, le temps semble plus long que prévu, l'autre peut se modifier et le pédagogue est, dès le départ, appelé à se modifier pour accepter ce temps, le temps de l'autre : il est dans une situation de challenge, de défi, qui lui impose de maîtriser sa propre impulsivité pour ne pas attendre au moment qui est le sien ce qu'il ne peut exiger du temps de l'autre. Car le pari de l'éducabilité est téméraire : croire que l'autre peut évoluer, c'est accepter de réfléchir à sa propre évolution. Les pédagogues ont fait la dure constatation de cet état : comment stimuler l'autre à avancer sans se remettre en cause soi-même ? C'est, peut-être, possible, pour un temps seulement, car les autres auront vite compris. Et ce qui est vrai pour les personnes l'est sans doute aussi pour les organismes de formation. Les praticiens interrogés sont bien conscients du travail à réaliser sur eux-mêmes : certains n'étaient pas prêts à s'engager dans une telle démarche, ils ont stoppé leur formation ou leur pratique, posant ainsi un acte vrai. "Ils sont capables de... à condition

2. DEBRAY R. citée par Maryvonne SOREL in L'éducabilité cognitive quelles perspectives pour les formateurs ? Document de travail inédit.

que j'y mette le prix, si je leur propose les moyens pour... en arrêtant de penser qu'ils sont ceci ou cela, ils peuvent comprendre et aussi se modifier... Si j'adhère à cela pour eux et pour moi et que j'y crois pour celui qui est face à moi, c'est gagné pour lui et pour moi" (ENT. 22).

Se modifier demande un engagement auquel pédagogues et psychologues ne sont guère habitués : "On ne dit plus changer les stagiaires en les sélectionnant, en les changeant de sections, mais changeons nos méthodes, nos contenus, en réfléchissant dessus et en voyant ce qui peut être fait et surtout ce que je peux faire" (ENT. 19).

Comment l'autre deviendrait-il adaptatif, comment apprendrait-il cette auto-plasticité vers laquelle nous souhaitons qu'il aille si les équipes -et le dispositif complet- ne se mettent pas en marche sur les mêmes champs. Le modèle pédagogique, jusque là quelque peu figé se doit d'évoluer.

22- Le rôle du pédagogue a changé.

La fonction du pédagogue était de transmettre un savoir en réponse à une demande plus ou moins identifiée : il n'en va plus de même avec les demandes nouvelles que nous avons constatées tout au long des entretiens. Les réponses banalisées ne suffisent plus car elles ne prennent pas en compte les questions diverses qui sont, en fait, posées. "Je n'ai pas la réponse, l'association n'a pas forcément la réponse ; mais je ne peux laisser sans réponse la question, aussi, je dois questionner encore plus pour essayer de proposer quelque chose, et souvent, on trouve ; ce qui me manquait, ce n'était pas l'absence de

réponse, mais l'absence de questions de ma part" (ENT.16). Les formateurs se modifient en s'apercevant qu'ils ne sont plus assurés de la réponse, leurs certitudes antérieures se sont évaporées devant les situations diverses, les logiques irréfutables proposées ne tiennent guère la route en de telles circonstances, même en étant entourées des lois et normes assurant la validité de la réponse officielle : ils se questionnent même s'ils savent être devenus, de ce fait, quelque peu hérétiques, ils préfèrent douter avant de..., Ils n'avancent rien sans vérifier et, de plus, ils s'émerveillent de ce qu'ils découvrent : alors, mais, alors seulement, ils sont capables de répondre aux demandes des autres, ils se sont modifiés pour eux.

Ce faisant, ils démontrent qu'ils ont bien compris la demande, n'est-ce pas là une manifestation de cette réciprocité qu'ils espèrent de leurs stagiaires en d'autres circonstances ? C'est l'occasion qui leur est offerte, également, de donner du sens : cette signification donnée à un refus d'entrer en stage peut permettre à un candidat de comprendre et de se situer différemment dans son propre rapport à sa formation : ce n'est plus, nécessairement, la faute de l'organisme de formation ou du psychologue du travail.

Donner du sens, se questionner, c'est aussi accepter la remise en cause. Cette attitude manifeste que la remise en cause est, aussi, dirigée vers l'autre : être capable de repenser la formation en fonction de son nouveau public, ou de nouvelles exigences.

23- La réflexion sur soi crée la responsabilité.

Le travail qu'il conduit sur lui le rend responsable : des questions, le praticien s'en pose quand il évalue : "l'évaluation n'est qu'un temps, un moment, la question est bien qu'est-ce que je vais faire de cette évaluation, de cette émergence des potentialités. Dans un système classique, il n'y a rien à en faire" (ENT. 21). Pourtant, il faut évaluer, et de cela, le pédagogue ou le psychologue du travail est responsable. "On ne s'arrête pas à un blocage, on essaie toujours d'aller plus loin, et là, ma responsabilité est grande, je dois sentir quand c'est lui qui bloque, il ne peut plus repartir, à ne pas confondre avec le fait que je fais tellement de médiation que c'est moi qui continue et plus lui" (ENT. 31). Les pédagogues ont compris l'importance de ces recherches pour aller jusqu'au moment où le déclic, (l'insight!) se produit chez l'autre. "J'ai l'impression qu'avant j'étais en attitude de prière : je démontrais et j'attendais que ça marche, et même que, parfois, avec certains, ça marchait!" (ENT. 37). Pourtant, il n'y a pas de modèle institutionnel d'évaluation : chacun fait un peu ce qu'il veut, comme il peut et les psychologues sont satisfaits d'avoir découvert dans les ensembles instrumentaux de Reuven FEUERSTEIN le L.P.A.D. : "et c'est bien vrai que j'ai dû me modifier sérieusement pour entrer dans cette

logique qui va à l'encontre de tout ce que j'ai appris et pratiqué, mais les résultats sont là" (ENT. 12). Avec cet outil, l'évaluation devient la source où le pédagogue peut puiser pour construire un programme de remédiation, sans elle, et sans rien faire d'autre, c'est beaucoup plus délicat pour le formateur d'établir un programme dont, de toutes façons, il est responsable.

Le programme, qu'il soit technique ou de remédiation cognitive, est de la responsabilité du pédagogue ; le choix de finalités nouvelles, par exemple, prouve que la progression classique a été appropriée par l'enseignant : d'exogène, elle est devenue endogène, elle est devenue sienne et n'est plus "celle de penseurs éloignés du problème :

"j'ai dû refaire un tas de choses, l'intérêt est d'avoir comme un guide, au départ" (ENT. 21). Le pédagogue, à partir d'une hypothèse qu'il peut bâtir après l'évaluation et avec les éléments remarqués, devient un concepteur, il doit faire passer ce qui lui semble indispensable : "ainsi, quand le programme est trop lourd, j'élague, c'est difficile, mais il m'importe d'aller à l'essentiel pour les stagiaires, je préfère qu'ils sachent des choses utiles qu'ils maîtrisent bien plutôt que pas mal de choses qui n'ont plus cours, je prends des risques, mais les stagiaires aussi en prennent en venant me voir, je préfère ne pas les décevoir" (ENT. 43.). Les pédagogues ne se contentent plus de mettre simplement en présence un savoir et un apprenant, ils veulent valider, justifier et s'assurer que ce qui est appris l'est bien. Pour réaliser leurs buts, les tâches, proposées dans les progressions, sont présentées à l'exécution après définition d'objectifs intermédiaires qui constituent une somme de

passages obligés qui faciliteront les apprentissages de chacun, en fonction des besoins manifestes. L'analyse de la tâche, par l'enseignant, prend toute son importance si elle est faite avec en filigrane celui à qui elle est destinée : au travers de l'exécution de la tâche, par les objectifs intermédiaires que fixe le pédagogue, le stagiaire est capable d'acquérir les langages nécessaires à la pratique future de ce savoir. Le programme est la déclinaison de ce que le pédagogue a jugé bon pour tel stagiaire en telle situation devant telle tâche.

Au travers de l'évaluation puis de la conception et de la réalisation du programme, le pédagogue se modifie en permanence avec comme seule finalité la modification de l'autre.

24 - Le pédagogue devient le "FIL ROUGE" de la formation.

Le formateur se modifie car, professionnel de la relation pédagogique, il n'est plus le répétiteur de quelque chose qui n'est pas de lui : la carte cognitive, les paramètres de la médiation en font un auteur, conscient de l'importance de la relation qu'il tisse avec un autre, tout en sachant mettre de la distance, il ne s'agit pas de se laisser prendre à une frénésie remédiate folle, c'est pourquoi il insiste tant pour trouver une aide, un suivi, une super-vision même si cet espoir n'est pas encore satisfait. Nouveau professionnel de la relation pédagogique, il l'est devenu un peu malgré lui, un peu à

cause de la distance qui existe entre un modèle institutionnel qui devrait fonctionner et une réalité de terrain tout autre : il a choisi, et il est prêt à rendre des comptes. Cette responsabilité l'amène à revendiquer le pouvoir, car il a le pouvoir du terrain, c'est lui qui fait, et si des peurs existent encore au niveau institutionnel, nous le verrons plus loin, elles ont une bonne source dans cette situation. Le pédagogue ne veut pas jouer le capitaine dont le bateau coule : quelque soit la raison, le capitaine est jugé, le pédagogue veut bien être jugé, mais il veut questionner sur l'état du navire. Les remarques, les critiques faites par les psychologues et les moniteurs sont fort nombreuses sur ce thème, mais comme nous le disions, la verdeur d'un grand nombre d'entre elles nous interdit de les nommer ici...

Le pédagogue est le lien, n'est-ce pas lui qui détient tous les éléments du problème, les autres ne sont là qu'en tant que de besoin... : les psychologues peuvent fournir les éléments indispensables à l'élaboration d'un programme de remédiation cognitive, les professeurs des C.P.T.A. (Centre Pédagogique et Technique d'Appui) fournissent les éléments techniques dont il a besoin, mais, ailleurs, il a su trouver des éléments de pédagogie. Il est bien ce "fil rouge" de la formation : il maintient la ligne en croisant les besoins des stagiaires, leurs potentialités et leurs cursus dans le temps : il sait, à juste titre, réadapter ou faire évoluer les séquences de formation, même si, actuellement, il est confronté au

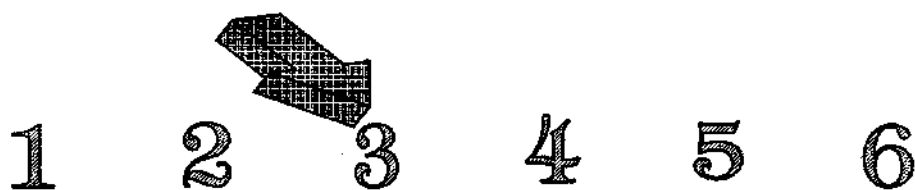
temps institutionnel qui l'empêche de faire un certain nombre de choses à cause des durées impératives de stages, le temps du stagiaire saurait-il être le temps de l'organisme de formation, quand est mise en oeuvre une démarche éducabilité ? "J'ai beaucoup réfléchi à tout ce qui existe en ce moment, on parle d'écran, de N.T.E. (Nouvelles Technologies Educatives), d'E.A.O., soit! Je pense que moi, j'ai un avantage, je suis dans l'immédiateté pédagogique, je suis l'interface présent, et tant que cela n'existera pas je suis utile, sinon, je vais te dire, je suis dans la situation de donner une gifle à mon fils pour une erreur qu'il a commise hier! Il n'aime pas, moi non plus!" (ENT. 27) . Cette situation est bien connue de tous les praticiens de P.E.I. : quelle médiation pourrait se faire en différé ? Les formateurs ont bien compris le pouvoir qui est le leur, ils ont découvert les responsabilités pédagogiques qui leur incombent, en continuité, sans rupture, et ils souhaitent assumer leurs responsabilités déontologiques.

Leur regard a changé, ils ont compris l'altérité du stagiaire : ce n'est plus l'autre face aux exigences de l'A.F.P.A., mais plutôt, l'A.F.P.A. face aux exigences de l'autre. La centration s'est déplacée, alors que la tendance perdure de fonctionner sur le modèle ancien malgré les commandes et les demandes nouvelles. De même, libres et responsables, ils ne veulent pas voir réduire l'outil P.E.I. à des finalités de ré-entraînement, de remise à niveau. Par contre, ils sont persuadés que leur fonction d'enseignement est d'investir sur l'essentiel, sur le renforcement de l'image de soi, sur le fonctionnement

mental des stagiaires : apprendre, dans le sens de transmission d'un savoir, ne suffit plus, les pédagogues s'interrogent sur le "apprendre à apprendre" et surtout sur le "enseigner à s'apprendre", ils sont bien conscients que leur travail est d'enseigner et que le stagiaire s'apprend tout seul au moment qu'il souhaite, le pédagogue devant tout mettre en oeuvre pour qu'il puisse le faire.

En acceptant de se modifier, le pédagogue sait qu'il le fait pour le stagiaire, mais aussi pour lui-même ; le P.E.I. a été ce moyen tout d'abord pour le pédagogue et ensuite pour le stagiaire, nous l'avons déjà dit, le P.E.I. est, d'abord, pour le formateur et, par ricochet, pour le stagiaire. Celui-ci profite des retombées, celui-là en retire des bénéfices fondamentaux pour sa réflexion et sa pratique pédagogiques.

Conclusion



3- Des angles de vues qui modifient l'approche pédagogique.

3- Des angles de vues qui modifient l'approche pédagogique.

Nous avons vu que les pédagogues sont hommes de question tant à propos de leur attitude que de leur enseignement. Ce questionnement a pris une ampleur caractéristique depuis la mise en oeuvre du P.E.I., jusqu'à une réflexion nouvelle qui se développe chez les praticiens sur la pédagogie. Ils savent qu'ils ne vont plus transmettre un savoir comme à des héritiers, ils savent que ce qu'ils enseignent ne sera jamais plus exercé comme tel par les stagiaires tant les évolutions sont rapides, ils savent qu'il leur faut créer de nouveaux supports théoriques et de nouvelles relations pédagogiques. Le prêt à enseigner ne peut plus répondre globalement : "c'est comme une banque, ce n'est plus le même prêt pour tous, mais une succession de prêts personnalisés" (ENT. 12). Ils sont amenés à se poser, à partir de telles réflexions, une série de questions du quotidien, se rapportant au domaine pédagogique : sur l'évaluation, tout d'abord, activité qui jusqu'alors n'existait pas en tant que telle, sur l'approche holistique, ensuite, pièce maîtresse de la théorie de l'Enrichissement Instrumental directement en lien avec l'évaluation, et sur la notion d'hétérogénéité, enfin, qui apparaît dans les discours à cause de la variété des personnes entrant en stages.

En outre, deux autres champs de réflexion sont ouverts, l'utilisation nouvelle des contenus tant techniques qu'autres et l'évolution du milieu de vie du stagiaire qui doit évoluer en même temps que les prestations proposées.

31 - Les procédures de recrutement de l'A.F.P.A. ne comprenaient pas de procédures d'évaluation.

Pratiquement, seule une logique de sélection était en place jusqu'à ces dernières années. La sélection avait pour finalité d'homogénéiser au maximum les stagiaires qui entraient en formation, et ce mode de fonctionnement donna satisfaction durant plusieurs décennies en permettant la formation de milliers d'adultes. Le regard du psychologue était centré sur la production réalisée par les candidats, et, par comparaison avec une population type, un pronostic de réussite était porté.

La réflexion actuelle des praticiens de P.E.I. ne se retrouve pas en ces modes de fonctionnement, c'est à dire une sélection pour une homogénéisation, sans prise en compte de tous les aspects du candidat (approche holistique dont nous parlerons plus loin). Les démarches issues de l'éducabilité mettent l'accent sur l'évaluation. "Evaluer, ce n'est pas regarder seulement ce qu'il produit, mais comment il le produit, comment, encore, il prend en compte ce que je lui dis durant l'évaluation" (ENT. 45). Le candidat se trouve, de suite, dans une position active (passage de passif acceptant à actif), où il fournit des éléments qu'il crée à partir des interventions du psychologue ou du pédagogue. Grâce à

ce travail, la personne produit le maximum de ses possibilités et les formateurs disposent d'éléments pour élaborer, si nécessaire, un programme de remédiation cognitive. Le L.P.A.D. rend possible cette dynamique d'évaluation des propensions à l'apprentissage grâce aux possibilités de médiation fournies, de suite, par le médiateur. La relation pédagogique d'évaluation est totalement différente de celle de la sélection : le candidat ne se trouve plus devant un être neutre, mais devant un médiateur qui peut l'encourager, lui faire préciser sa pensée, etc... La procédure d'évaluation entraîne la modification des processus pédagogiques postérieurs entre le pédagogue et le stagiaire, ne serait-ce que par la pertinence des réponses proposées. Les praticiens de P.E.I. sont bien conscients qu'il ne s'agit en aucun cas de supprimer l'exploration des indispensables acquis du champ de la connaissance, mais ils sont convaincus que les deux champs sont complémentaires : rechercher les acquis techniques de la personne tout en recherchant à connaître "l'état de ses capacités et de ses potentialités, car savoir faire, par coeur, une règle de trois est une chose, maîtriser la proportionnalité en est une autre, la connaissance de la première ne me dit rien sur la seconde" (ENT. 34). Les pédagogues comprennent toute l'importance de cette première relation qui, déjà, est pédagogique, ce fut, pour beaucoup d'entre eux, un véritable changement, la réflexion est à poursuivre sur ce domaine.

32 - L'approche holistique est en lien direct avec l'évaluation.

Pour que celle-ci soit complète, celle-là est indispensable. Evaluer, c'est accepter de se confronter à la totalité de la personne, sinon, sans doute s'agit-il d'une procédure de sélection. Et si l'évaluation est complète, la formation qui s'ensuit ne peut faire abstraction de cette même globalité

L'approche holistique demande de prendre en compte le cognitif et l'affectif : celui-ci apparaît en toute formation du simple fait que se former, c'est laisser réapparaître des dimensions affectives dues à la déstabilisation et à la rupture des habitudes provoquées par la séquence formative. Les diverses tâches du P.E.I. sont fort intéressantes pour s'engager dans une démarche holistique, car elles permettent d'entendre les émotions sans qu'elles soient reliées à un contenu technique quelconque, qui les rendrait encore plus difficilement supportables.

"Pour nous, l'approche holistique, c'est tout d'abord, accueillir les personnes sur un temps qui rende possible une certaine accoutumance de l'un à l'autre entre formateur, candidat et psychologue. Avec un tel travail, nous pouvons déboucher sur un projet où nous savons ce que chacun s'engage à faire" (ENT. 7). Cette approche prend en compte les qualités, les capacités, mais aussi les butées qu'ont manifesté les diverses tâches mises en oeuvre. Celui qui conduit l'évaluation voit fonctionner les processus de

pensée de ceux qu'il évalue : il est à même de les écrire en terme de fonctions cognitives déficientes ou opérations mentales.

L'approche holistique est, encore, objet d'interrogation quant aux transferts que les stagiaires amènent durant les séquences : peut-on accepter qu'ils énoncent des exemples pris dans des champs totalement étrangers à ceux de la formation ? La question concerne le formateur qui accepte ou non cette possibilité, mais comment pourrait-il parler d'approche holistique en n'entendant pas un exemple venant d'un champ éloigné de celui de la formation ? En acceptant cela, le formateur travaille à l'ouverture du champ mental de l'autre, surtout, il a la preuve que l'insight s'est bien produit et que la personne est apte à transférer fort loin, dans d'autres domaines.

33 - Si nous évaluons la population, l'hétérogénéité est nécessairement présente.

L'habitude était d'enseigner à des stagiaires qui, sélectionnés, étaient réputés constituer un groupe homogène : il y avait, en fait, une certaine homogénéité due à la sélection et à une certaine origine sociale commune qui, de plus, était proche de celle des enseignants. La pression, la diversification des publics ont détruit cette apparence et font que la sélection a dû se modifier et

les groupes deviennent de plus en plus hétérogènes. L'évaluation et l'approche holistique ont achevé l'évolution.

Mais cette hétérogénéité n'a pas, aux dires mêmes des pédagogues et psychologues, que des inconvénients. "Elle est nécessaire, si l'on souhaite avoir des bridgings variés, ce n'est pas des gars complètement identiques qui vont enrichir les exemples" (ENT.2). L'hétérogénéité, si elle refuse d'exclure, facilite les échanges, les explications entre personnes de milieu, d'origine différents : la richesse des échanges est à ce prix, même si ce n'est pas plus simple pour le formateur. Source de richesse, l'hétérogénéité est ardemment soutenue par Reuven FEUERSTEIN quand il s'élève contre les regroupements d'enfants en groupes justement homogènes. Cette dimension questionne les organismes de formation dans leur souci de réunir des personnes d'un même niveau pour des actions ponctuelles et denses qui devraient leur permettre de reconquérir un niveau de connaissance bien sûr indispensable.

L'hétérogénéité permet un travail en transversal : sur des champs nouveaux, avec des finalités telles que celles fixées dans le P.E.I. ; elle est nécessaire, les pédagogues et les psychologues l'ont bien compris.

34 - Le contenu même est questionné.

Nous avons constaté qu'à cause de l'évaluation, de l'approche holistique et de l'hétérogénéité, les pédagogues et les psychologues considèrent les contenus comme des prétextes à... "Je n'ai plus à te faire apprendre ce que je t'enseigne, en ma qualité d'expert. Ce n'est plus le technique le plus important, mais la façon dont il apprendra quand je ne serai plus derrière lui" (ENT. 5). Le regard sur le savoir est modifié, ce n'est plus forcément le technique qui est considéré comme primordial. "Il vaut mieux apprendre moins, les enseigner sur des points bien plus pédagogiques que sur des contenus" (ENT. 8) Nous voyons sourdre une nouvelle source de réflexion : les pédagogues utilisent les contenus techniques pour faire travailler d'autres éléments qu'ils considèrent comme importants tels que les fonctions cognitives et les opérations mentales et cela en plus des apprentissages traditionnels, objets des progressions didactiques. En fait, il semble bien que certains pédagogues aillent au delà des contenus en exploitant ce qui est proposé à des fins non prévues à l'avance. Ils ont cette possibilité à cause de la continuité qu'ils assurent auprès de leur groupe, ce que nous appelions précédemment le pédagogue fil rouge.

La continuité leur donne les occasions de reprendre à tous moments les vécus des temps de travail avec les outils d'éducabilité, ceci est particulièrement vrai pour le traitement de l'erreur : si elle ne doit et ne peut en

aucun cas être tolérée, le pédagogue peut laisser faire l'errance, ce temps de recherche du stagiaire sous l'oeil vigilant du pédagogue qui autorise l'exploration de divers processus, en sachant intervenir au bon moment pour ne pas laisser aller jusqu'à l'erreur. A travers l'errance, le stagiaire trouve la possibilité de créer des liens qui lui empêcheront de se mettre en situation de "cueillette cognitive"⁽³⁾ L'important n'est pas que le stagiaire face une erreur, mais qu'il comprenne que les processus mis en jeu ne peuvent aboutir à la solution espérée.

La relation au contenu amène chaque enseignant à se poser ces questions qui ne sont plus seulement de l'ordre de la transmission d'un savoir technique, mais bien de l'ordre de la pédagogie, le formateur a transformé son travail d'enseignant : nous pourrions dire qu'ils ont asservi le didactique au pédagogique.

35 - Un milieu qui accepte difficilement de se modifier.

De telles démarches, de telles modifications ne se passent pas sans mal, dans le milieu éducatif.

Nous rappellerons, pour commencer, que Reuven FEUERSTEIN donne la modification du milieu environnant comme une des trois conditions nécessaires pour la mise en oeuvre du P.E.I..

3. MEMBRY, L.- "La cueillette cognitive" in Bull. Société Binet & Simon, - n° 609, 1986, pp. 14-20

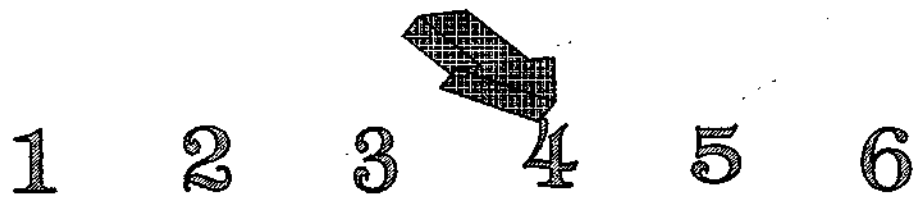
Le premier milieu à modifier est celui de la relation pédagogique : les pédagogues se sont engagés dans des processus de changement qui laissent penser que ce premier milieu est en bonne voie de modification. Ils se sont engagés, sans en avoir bien eu conscience au tout début, dans des processus de changement. Ils ont fait, pour certains, de gros efforts sur ces domaines où la relation pédagogique se joue dans l'immédiateté.

Le milieu proche, c'est à dire le centre de formation par exemple, n'est pas nécessairement prêt à bouger, pour entrer dans cette logique, nous avons vu que certaines réticences se manifestent, par des attitudes de refus. Il est toujours difficile et surprenant, pour le milieu, de laisser s'exprimer les questions que ne manque pas de poser une personne engagée dans une dynamique éducabilité : une certaine remise en cause est redoutée créant comme un malaise, celui-ci est d'autant plus craint qu'il se manifeste sur le registre de la pédagogie : "le milieu A.F.P.A. n'est pas fait pour que le stagiaire pose ses questions, car le milieu n'est pas modifiant, questionnant, au delà d'un questionnement primaire, il nous faut évoluer là-dessus" (ENT. 31).

L'A.F.P.A. se doit de réfléchir rapidement sur ce domaine, car des populations vont arriver après avoir pris certaines habitudes dans des organismes mettant en oeuvre le P.E.I. ou d'autres outils d'éducabilité, si l'A.F.P.A. n'y prend garde, elle risque de mettre des pédagogues en situation délicate.

Les pédagogues ont ouvert des chantiers où la pédagogie est présente sous une forme qui n'était pas soupçonnée, des points sont à approfondir : la relation aux contenus, la sélection qui ne peut perdurer en l'état, les questions que posent l'hétérogénéité pour des formateurs à qui il a toujours été parlé d'homogénéité, la modification du milieu environnant. Certes, ces questions naissent chez ceux qui sont engagés dans des démarches d'éducabilité, mais l'A.F.P.A. peut-elle en faire globalement l'économie ?

Conclusion



4- Les indispensables modifications de l'A.F.P.A.

4- Les indispensables modifications de l'A.F.P.A.

L'A.F.P.A., parce que l'éducabilité s'y est quelque peu développée, est confrontée à une série de questions qui la concerne très directement.

Outre le fait qu'il faudra bien arriver à poser le problème de l'éducabilité, l'A.F.P.A. doit réfléchir au sens qu'elle peut donner à la pratique de l'éducabilité en son sein, pour cela, il semble nécessaire qu'elle abandonne une certaine attitude timorée qui lui fait adopter des attitudes conservatrices : une nouvelle réflexion s'impose et, de plus, elle peut en tirer des avantages certains. "Il faudra bien arriver à concrétiser, à conclure, car, en ce moment, on cause sur le cognitif, sans déboucher, alors que le cognitif ça devrait intéresser l'A.F.P.A., je ne comprends pas" (ENT. 5). Il est vrai que les propos sur le sujet sont fort rares et les formateurs espèrent des positions officielles, qui ne viennent pas. Mais, peut-être le cognitif est-il trop lié au didactique, alors qu'avec l'éducabilité, le cognitif est étroitement lié au pédagogique.

41 - Quel sens peut donner l'A.F.P.A. à un modèle qui s'appuie sur un homme médiateur ?

Comme d'autres organismes importants, l'A.F.P.A. supporte difficilement l'apparition et de ces pédagogues et de cette démarche : le "P.E.I. est une affaire d'hommes forts, avec un projet fort pour ceux à qui il est destiné, comment as-tu pu croire qu'un organisme de formation comme le tien accepterait cela ?" (Entretien personnel avec un sociologue). Mais, pourtant, l'A.F.P.A., comme les autres organismes, ne peut passer complètement à côté de ce phénomène, les grandes entreprises françaises ne mettent-elles pas en oeuvre diverses démarches éducatives ? La réponse est ambiguë : "la réponse, tu la veux, j'ai une Ferrari, mais mon moteur est bridé, et, plus pervers encore, c'est moi qui ai dû le faire" (ENT. 42). C'est vrai qu'officiellement, il n'y a pas d'interdiction.

Les outils sont mis en oeuvre dans les sections dites préparatoires pour participer aux différents rattrapages indispensables pour pouvoir suivre une formation. La centration est manifestement sur le résultat à obtenir (l'entrée en stage) et non sur l'exploitation. De plus, ces stages sont courts -de 10 à 14 semaines- et la mise en route d'une démarche d'éducabilité risque de perturber des stagiaires qui vont se retrouver seuls, sans avoir

obligatoirement retrouvé l'équilibre de départ. Outre cette prise de risques non contrôlée, l'A.F.P.A. devrait s'interroger sur la combinaison de deux mythes : celui du P.E.I. comme outil miracle associé à celui de toute-puissance d'un organisme de formation qui peut réussir en quelques semaines ce que d'autres n'ont pas réussi avant : ce temps, que nous évoquions précédemment, demande, une nouvelle fois, un temps de réflexion.

L'idée est, en soi, très bonne de proposer la pratique du P.E.I. à des candidats qui ne seraient pas entrés en stage de qualification sans ce rattrapage, mais, pour reprendre ce que nous évoquions précédemment, l'A.F.P.A. ne se fourvoie-t-elle pas constituant des groupes homogènes qui ne bénéficieront pas nécessairement de tous les possibles de l'outil. Une autre orientation des stages de qualification, intégrant ce style de travail, ne permettrait-il pas de faire entrer directement ces mêmes personnes ? La situation de ceux qui n'auraient, théoriquement, pas besoin de pratiquer un outil d'éducabilité serait la même que celle des stagiaires actuels qui sont les meilleurs de leur groupe, au demeurant homogène : le formateur réussit bien à les occuper!

42 - L'attitude timorée de l'A.F.P.A..

Avec les procédures d'évaluation et les programmes élaborés directement par les agents, les décisions semblent se prendre au niveau du terrain, en fonction des réalités des stagiaires : l'A.F.P.A. ne peut laisser un tel pouvoir à ceux qu'elle refuse de reconnaître par ailleurs, à des formateurs libres qui se veulent responsables, une telle attitude n'est pas possible, quel sens pourrait avoir une telle décision dans un système pyramidalisé ? Aussi, la réaction est celle de verrouillage par un discours alambiqué sur le sujet, en refusant la diversité, en proposant de faire de tel outil d'éducabilité l'outil préférentiel de tel secteur professionnel : ainsi, un certain doute ne manque-t-il pas de s'infiltrer, non pas chez les praticiens, mais chez les hiérarchiques ou des instances intermédiaires. "Au moment où l'on habille de moins en moins les jumeaux de la même façon, pour les aider à se structurer, l'A.F.P.A. continue de badigeonner tous ses enfants de la même couleur, elle ne peut accepter la diversité, donc les possibilités de chacun" (ENT. 11).

Une autre façon de verrouiller est l'attitude de questionnement administratif qui a touché les outils d'éducabilité, mais surtout le P.E.I. : "le style de la question que l'on pose au P.E.I. n'a jamais été posée

avant pour d'autres décisions tout aussi apparemment dangereuses" (ENT.42). Nous évoquons par ailleurs cette question de la validation et restons persuadé comme beaucoup de praticiens qu'une évaluation serait, effectivement, aisément réalisable vu le nombre de praticiens et de moyens dont dispose l'A.F.P.A..

L'attitude timorée vient de la peur de l'espoir, de cet espoir qui a vu le jour chez les pédagogues et les psychologues quand ils ont commencé de travailler avec le P.E.I., ils ont cru en une possibilité de formation pour un bon nombre de personnes qu'ils côtoient au quotidien.

L'A.F.P.A. peut-elle préconiser l'adaptativité pour ses stagiaires et rencontrer tant de difficultés pour jouer celle-ci en direction de son propre appareil ? Ce n'est pas auprès de Charles Gardou qu'il faut chercher l'espoir :

"les établissements "ordinaires" répugnent, sans oser le dire, à toute forme d'intégration qui remet en cause leurs modalités quotidiennes de fonctionnement, voire leurs finalités".(4)

4. GARDOU C., Pédagogies de la médiation, 1990 Ed. Chronique Sociale, p. 115

43 - L'A.F.P.A. ne peut laisser passer cette chance de réflexion pédagogique.

Actuellement, les concepts font cruellement défaut : "Moi, je veux bien transmettre, mais où sont les concepts qui peuvent m'aider à faire face à tout ce qui m'arrive et comme progression didactique et comme public nouveau" (ENT .24). Individualisation, hétérogénéité, tutorat, modularisation, et d'autres sans doute sont des mots apparus récemment dans les textes, les formateurs aimeraient bien trouver des supports théoriques. C'est vrai que, dans les apports de Reuven FEUERSTEIN, et pour peu que l'on prenne le temps d'y regarder de près, ces mots sont sous-jacents. Des formateurs ont trouvé les réponses à leurs questionnements, pourquoi l'A.F.P.A. n'exploiterait-elle pas ces expériences pratiques, non pas pour en opérer des transferts, mais comme explicitation de possibilités que d'autres pédagogues pourraient construire.

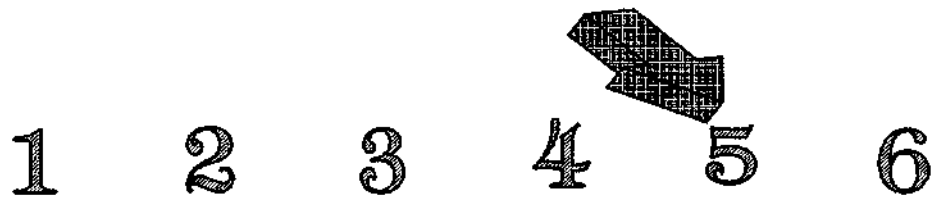
Une réflexion à partir de l'éducabilité peut être source d'avantages pour l'A.F.P.A.. L'éducabilité ne peut plus être séparée de la didactique. Les pédagogues ont modifié

l'utilisation du savoir : d'un objet de transmission, ils ont fait un prétexte pour... Le savoir se retrouve avec un double statut qu'il importerait de prendre en considération dès l'élaboration de la progression par les didacticiens de l'A.F.P.A. : décomposer le savoir pour découvrir ce qu'il exige comme opérations mentales et comme fonctions cognitives, pour prévoir des tâches avec des objectifs intermédiaires permettant la mise en oeuvre de ces fonctions travaillées auparavant avec un outil d'éducabilité. Là encore, il s'agirait d'une révolution : les progressions didactiques seraient, dès l'élaboration, teintées d'éducabilité. Une telle réalisation, dès l'origine, faciliterait le travail de préparation du pédagogue en lui offrant maintes possibilités de cursus pour répondre aux exigences de chacun de ses stagiaires.

Au vu de la situation, l'A.F.P.A. ne peut éviter de se poser toutes ces questions que les formateurs, et aussi les événements extérieurs, lui renvoient.

Ces quatre points sont fondamentaux pour construire ce nouveau paradigme, pour qu'il puisse y être utilisé sciemment par les uns et les autres.

Conclusion



5- La satisfaction des praticiens du P.E.I..

5- La satisfaction des praticiens du P.E.I..

Les pédagogues et les psychologues ont trouvé une bonne satisfaction car une série de grands thèmes de leur réflexion a trouvé des réponses satisfaisantes. La pratique de l'évaluation les a conduit vers une situation d'émergence des potentialités des personnes qu'ils accueillent, créant des situations où le temps du stagiaire est pris en considération en tant que tel dans son opposition au temps de l'organisme de formation.

Leur travail s'est centré vers l'exploitation de ce qui est réalisé par le stagiaire ; auparavant, la centration était sur la production. A cause de cette situation nouvelle, toutes leurs activités se sont modifiées : d'exogènes, elles sont devenues endogènes, et le sujet devient centre de l'acte de formation.

51 - L'élaboration d'un programme après évaluation.

Les pratiques d'évaluation facilitent l'émergence des propensions à l'apprentissage, des capacités, mais aussi des faiblesses identifiées dans les modes de raisonnement. La question demeure l'après émergence : que fait-on après avoir fait apparaître des éléments de la personne ?

Le pédagogue se doit de construire une démarche a posteriori : comment pourrait-il savoir ce qu'il doit élaborer avant d'avoir rencontré les personnes ? L'émergence met, de suite, le pédagogue en contradiction avec les programmes pré-établis et sans aucune possibilité de manoeuvre. L'émergence est avant tout la création, par le formateur, des conditions qui permettent à l'apprenant de manifester les possibilités qu'il a de se construire son savoir, ses propres compétences ; il est, ensuite et encore, de la responsabilité du pédagogue de tout faire, de tout mettre en oeuvre : modularisation, individualisation, programme de remédiation cognitive, etc..., pour que les objectifs de formation puissent être atteints. L'émergence fait reconnaître les compétences chez une personne :

"attribuer une intention et une compétence au sujet-apprenant, c'est structurer son expérience, mais aussi le reconnaître comme un égal, comme un sujet à part entière".(5)

Les pédagogues doivent bien ressentir ce questionnement au fond d'eux-mêmes, ne perdent-ils pas, ce faisant, quelques bribes de ce qu'ils croient leur pouvoir sur l'autre ? Par contre, beaucoup jouent cette attitude sans aucune arrière pensée.

52 - Le TEMPS du stagiaire.

Toute formation est un compromis entre une somme de savoir à transmettre et un temps imparti pour ce faire, pour arriver à la situation où le temps manque toujours, et où, de par les nouvelles orientations, il a tendance à se restreindre. "Il n'est pas possible de continuer à tout faire n'importe comment et toujours en moins de temps : il faut investir du temps pédagogique, sinon, c'est du gadget" (ENT.28). La pré-détermination du temps est anti-holistique, parce que c'est prévoir l'imprévisible vitesse d'acquisition du stagiaire, c'est, encore en cette occasion, la manifestation de l'impulsivité du pédagogue ou du psychologue : voir l'autre apprendre vite mais le peut-il ?

Le temps appartient au stagiaire : "c'est le moment de la personne qui compte : elle fera un apprentissage quand

5. LAURENT J.P. "Les dispositifs de remédiation cognitive à l'adolescence". Cahiers de MIRETEP.
Cahier spécial 1989. p. 26

elle le voudra -le pourra-, ce moment sera dépendant de son système antérieur de défense ou de la qualité de son désir d'apprendre, ce n'est pas facile de quitter ses béquilles quand ça fait des décennies que ça marche comme cela" (ENT. 7). Il ne suffit pas de vouloir modifier pour que ce soit effectivement fait dans la tête des stagiaires, une modification demande du temps, surtout quand il s'agit de formation. Nous savons combien une innovation met de temps à être prise en compte.⁽⁶⁾

"Un investissement sérieux ne peut se faire sans le temps, les résultats ne sont pas immédiats, une dynamique est créée, il faudrait suivre pour avoir les résultats, pour aussi les conforter, les renforcer" (ENT. 28) Les formateurs de P.E.I. se sont rendu compte combien il ne suffisait pas de faire une fois pour maîtriser : "le renforcement, la reprise, comme disent certains d'entre nous, est à faire en permanence" (ENT. 28). La brièveté des interventions sur des actions de 10 à 14 semaines posent gravement ce problème, le système de formation ne prévoit pas autre chose. Pourtant, la définition du temps ne peut être qu'a posteriori, il ne devrait pouvoir en être autrement. Ce temps libre est indispensable pour

6. Une intéressante anecdote : (1) En 1601, le commandant d'une expédition maritime britannique fait donner à ces marins trois cuillerées de citron tous les jours pour combattre le scorbut. Au moment de passer le cap de Bonne Espérance, les marins de son navire sont indemnes alors que les autres équipages sont décimés par le scorbut. Il faudra attendre 264 ans pour que la marine britannique se décide à recourir aux jus de fruit pour prévenir le scorbut! (ATLAN D. "A quoi servent les formateurs" in Education Permanente, n° 98. Supplément A.F.P.A. 1989, pp. 87-93.

laisser à l'apprenant la possibilité de mobiliser ce qu'il sait déjà, ce qu'il a appris voilà un long temps et qu'il n'a peut-être pas mobilisé depuis des années. Les pédagogues se sont interrogés sur cette liberté à laisser au stagiaire. L'accélération, pour mieux mobiliser, est à risque ; au contraire, le temps permet de solliciter calmement les mémoires complexes et de travailler, ainsi, à la malléabilité de l'autre en lui donnant la chance de pouvoir tisser des liens avec ce qu'il sait ; c'est, de la part du pédagogue, un moyen de lutter contre une cueillette cognitive qui ne synthétiserait pas tous les éléments de savoir.

Les pédagogues ont réfléchi à cette nécessaire liberté à laisser à l'autre : les temps de formation sont adaptés, ne pourraient-ils pas devenir adaptables, les cursus individualisés devant faciliter le dégagement de temps gagné par certains pour servir à d'autres ? Le temps ne peut être qu'un accompagnement à la démarche holistique préconisée, sinon, est-on encore dans une démarche éducativité ?

53 - D'un modèle centré sur la production, les formateurs sont arrivés à une pratique de l'exploitation.

Dans un système comme celui de l'A.F.P.A., il est difficile de quitter l'approche production (regard porté sur ce qui est produit), pour aller vers une approche exploitation (regard porté sur ce qui est produit pour l'exploiter). L'examen psycho-technique, l'entrée en stage, le temps limité et encadré de la formation, l'examen de fin de stage ont fait que la production du stagiaire est attendue en permanence. Le système de la sélection, de l'homogénéisation des stages, du temps sont autant d'éléments imposés par ce souci de produire pour mettre sur le marché des salariés compétents.

L'éducabilité, par l'évaluation, l'émergence des propensions à l'apprentissage, par un temps retrouvé, facilite l'exploitation, c'est-à-dire cette possibilité de réflexion, de représentation mentale que la personne peut conduire pour mieux comprendre pour elle-même. Cette démarche est perturbante même pour le stagiaire, il peut ne pas savoir quoi faire, tellement il n'a pas été habitué à ce mode de réflexion : la réalisation de pages de P.E.I. qui lui semble aisée ne prend son sens que s'il accepte de rentrer dans la réflexion sur ses propres mécanismes et non sur la réalisation simple de la feuille. La transmission du savoir, sans se poser de question, est quand même la situation la plus courante

qu'ont rencontrée tous les apprenants qui se retrouvent en stage de formation actuellement. L'exploitation sert à dégager le généralisable et dans les domaines techniques et dans les habitudes de travail (la création d'habitudes par exemple). Si la reproduction fabriquait des acteurs d'une parfaite adaptabilité, l'exploitation donne des auteurs, capables d'adaptativité. La pratique du P.E.I. peut faciliter tout ce travail de représentation qui permet de mettre une distanciation entre le moment de prise de conscience du travail à faire et son exécution. Les praticiens y sont parvenus en modifiant la relation à la tâche proposée : quelle finalité a cette tâche ?

54 - Toutes les activités se sont trouvées modifiées par le regard qu'ont dû porter les formateurs.

Le modèle a changé par une révolution réalisée par la prise de conscience de la nécessité de rendre endogène tout ce qui ne l'était pas dans les diverses séquences de formation. Nous voyons tous les renversements de point de vue que les pédagogues produisent pour satisfaire les exigences nouvelles, en rendant le stagiaire actif, responsable, auteur de sa formation ; nous voyons le psychologue modifier son attitude de sélection en évaluation où il attend de son candidat bien plus qu'une simple production ; nous voyons le pédagogue élaborer des

séquences de remédiation a posteriori, s'accaparer les contenus techniques pour en faire des prétextes à... en plus d'outil de transmission de savoir. Ainsi, ils vivent dans un modèle qui n'a plus la rigidité qu'avait l'autre système où les espaces de liberté ne laissaient pratiquement aucune négociation possible, "tu sais, maintenant je prends la liberté, pour moi je crois que la pédagogie, c'est le dernier far west du 20ème, il y a tant à faire !" (ENT. 17). Sur tous ces plans, pédagogue et psychologue ont grandement modifié leur modalité de fonctionnement. Et les stagiaires, en adhérant spontanément, travaillent tout autant que dans l'ancien système car la rigueur est maintenue, "je ne comprends pas comment on peut nous accuser de laxisme : sont-ils venus nous voir nos détracteurs ? Honnêtement, je crois n'avoir jamais autant travaillé et je ne veux pas te dire depuis quand je suis à l'A.F.P.A." (ENT. 44).

Conclusion

1 2 3 4 5 6



6 - Conclusion : tous les paramètres pour un paradigme.

6 - Conclusion : tous les paramètres pour un paradigme.

Les pédagogues, les psychologues du travail ne semblent plus trouver dans le discours institutionnel les éléments nécessaires aux réponses aux attentes et demandes actuelles, même si le paradigme éducatif historique de l'A.F.P.A. ne cesse de s'enrichir et de diversifier par les circulaires et autres écrits, pour avoir une apparente cohérence extérieure. Dans une démarche critique et constructive, ils se sont lancés dans de nouvelles recherches pour ramener une cohérence entre leur souci d'enseigner et la liberté fondamentale de l'apprenant. Le chemin de la mise en oeuvre fut ardu, l'investissement personnel n'est jamais terminé, mais des résultats, espoirs d'évolution, sont apparus.

Nous venons de décrire les points fondamentaux, indispensables à l'élaboration de ce nouveau paradigme, les points acquis, les passages délicats, les points de fixation : l'instrumentation est au service du stagiaire sous la responsabilité de l'enseignant, celui-ci se doit de conduire tout un travail sur lui-même avant de penser "enseigner", l'appareil devrait évoluer pour devenir encore un milieu davantage modifiant. Voyons, enfin, la modélisation que les praticiens du P.E.I. proposent.

D'UNE PYRAMIDE À UNE AUTRE PYRAMIDE :

Après l'analyse des entretiens que nous avons conduite à partir de notre problématique et de notre hypothèse, il apparaît que les pédagogues et les psychologues du travail essaient bien de définir un paradigme éducatif qui leur permette d'originer leur travail et leurs réflexions, comme

"une reconstruction de la théorie antérieure et la ré-évaluation de faits antérieurs, processus intrinsèquement révolutionnaire qui est rarement réalisé par un seul homme et jamais du jour au lendemain".(7).

Nous venons de voir comment l'acquisition de cet outil les a modifié, en les recentrant sur eux-mêmes par toute une série de remises en cause, comment cet outil qu'ils recherchaient est à leur disposition à destination des stagiaires, et comment la réflexion pédagogique est modifiée par les analyses qu'ils portent sur l'évaluation et sur le contenu technique. Le milieu, lui-même, subit les réactions de ces remises en cause et si le premier milieu, c'est à dire les pédagogues eux-mêmes, est modifié, les autres milieux proches ou lointains ne sont pas nécessairement prêts à se mettre en harmonie ; les résistances ne sont pas toutes disparues.

7. KUHN T. La structure des révolutions scientifiques. Flammarion, Paris, 1983, p. 24

Nous voudrions voir comment tout ce qu'ont dit les interviewés à propos de ce nouveau paradigme peut s'intégrer dans le triangle schématisant les relations apprenant/savoir/enseignant (voir Annexe N°7). Nous examinerons successivement les trois segments de ce triangle.

Un schéma pour un modèle :

Les praticiens sont en charge de leur relation avec les apprenants. C'est la relation enseignant/enseigné, c'est le lieu du dire, de tous les échanges possibles. Les paramètres de la médiation sont une grille d'analyse de ce travail, domaine de l'expression de la pédagogie. Le pédagogue se doit de travailler dans l'immédiateté de la validation qu'il conduit à partir de ce que l'apprenant réexprime. Par la verbalisation, il saura comment l'apprenant a compris, par l'explicitation du comment la tâche a été réalisée ; par le bridging, il saura comment l'apprenant peut transférer dans d'autres champs les processus qui viennent d'être mis en place, validation immédiate avant une transformation en procédures. Il verra comment l'apprenant se modifie et comment il en prend conscience en le vivant, en le disant (paramètre de l'individuation), en s'affirmant comme personne forte en même temps que tempérante vis à vis des autres.

Les praticiens sont en charge de la transmission d'un savoir, c'est là tout le domaine de la didactique : quel regard vont-ils porter sur la tâche, pour préparer les chemins de l'apprentissage technique ou non ? Leur responsabilité se trouve augmentée par le regard qu'ils portent à partir de la carte cognitive. Un nouveau regard sur le contenu leur permet de faire de celui-ci, qu'il soit technique ou non, un prétexte à..., prétexte à travailler sur le comment est produit le résultat (exploitation) et non seulement sur l'attente du résultat (production). Le pédagogue doit encore construire ce savoir, c'est lui qui, après avoir évalué et l'apprenant et la tâche qu'il donne selon les paramètres de la carte cognitive, saura ce qu'il doit modifier, augmenter, accentuer pour faciliter ou l'élaboration des pré-requis ou l'acquisition des savoirs sous forme de processus-procédures indispensables.

Les praticiens sont en charge de la relation de l'apprenant au savoir. Bien que ce segment de triangle ne soit pas en contact direct avec l'enseignant, il y joue un rôle très important, car :

"élaborer des tâches trop difficiles que le sujet ne parvient pas à réaliser, c'est aussi lui fournir une catégorie cognitive négative de nature à déterminer ses comportements ultérieurs dans le sens de l'échec. Partir de

ce dont est capable l'apprenant pour le faire produire, c'est lui permettre un ancrage catégoriel positif, engager une activité sur ce dont il n'est pas capable, pour lui montrer la distance qu'il lui reste à parcourir, c'est lui livrer... les raisons d'un abandon".⁽⁸⁾

L'apprenant apprendra en fonction des chemins, des stratégies que le pédagogue lui proposera ou lui fera découvrir. Sa connaissance, par l'évaluation des fonctions cognitives déficientes et des opérations mentales de l'apprenant, lui est nécessaire pour préparer le savoir à transmettre, pour élaborer les challenges et les défis qu'il peut soumettre à l'apprenant dans l'acquisition de son savoir (ce peut être l'individualisation), pour parvenir à une attitude active et dynamique (opposée à passive acceptante). Les enseignants se donnent aussi la possibilité de surveiller l'errance, cette attitude de recherche de l'apprenant jusqu'au savoir. C'est une façon, encore, de prendre en compte le temps du stagiaire et non plus uniquement le temps institutionnel. C'est une façon de se pencher sur les stratégies que l'apprenant va devoir développer pour apprendre.

8. MONTEIL J.M. Bduquer et former. PUG. Grenoble. 1989. p. 108, 109.

La formation qu'ils ont suivie, outre cet apport réflexif et formatif, leur a fourni un outil didactique qui leur permet de mettre en oeuvre tout cela. Cet outil est le P.E.I..

Pour une schématisation du modèle, nous placerons l'outil au dessus du triangle apprenant/enseigné/savoir. En reliant le point outil à chacun des trois sommets du triangle, nous obtenons une pyramide.

A la différence du système pyramidal que les pédagogues et les psychologues évoquaient au cours des entretiens, ce tétraèdre n'est pas rigide, bien au contraire. Le pédagogue, le psychologue en sont les responsables immédiats et permanents. Par les analyses qu'ils ont faites sur les points que nous avons évoqués, par les connaissances qu'ils ont des apprenants, de leurs finalités du moment, de la tâche et des possibilités du P.E.I., il est de leur responsabilité de placer, ou de davantage solliciter le point outil au dessus de l'un des sommets du triangle, et de plus, selon l'importance qu'ils souhaitent accorder à l'outil, la hauteur de ce point variera : ainsi, jamais deux pyramides ne pourront être semblables. Ils sont responsables de leur enseignement face à leurs stagiaires, et leur responsabilité ne s'éteint pas après avoir trouvé une solution, elle est remise en jeu immédiatement après. Ils "jouent" à créer,

à inventer comme le dit si bien et si étrangement Michel
SERRES :

"Le but de l'instruction est la fin de l'instruction c'est-à-dire de l'invention. L'invention est le seul acte intellectuel vrai, la seule action d'intelligence. Le Reste ? Copie, tricherie, reproduction, paresse, convention, bataille, sommeil. Seule éveille la découverte. L'invention seule prouve qu'on pense vraiment la chose qu'on pense, quelle que soit la chose. Je pense donc j'invente, j'invente donc je pense : seule preuve qu'un savant travaille ou qu'un écrivain écrit. A quoi travailler, à quoi bon écrire, autrement ? Dans les autres cas, ils dorment ou se battent et se préparent mal à mourir. Répètent. Le souffle inventif donne seul la vie, car la vie invente. l'absence d'invention prouve, par contre-épreuve, l'absence d'oeuvre et de pensée. Celui qui n'invente pas travaille ailleurs que dans l'intelligence. Bête. Ailleurs que dans la vie. Mort".⁽⁹⁾

Les pédagogues, les psychologues ne sont pas, pour autant, assurés de pouvoir tout régler, et ils le savent, car

"aucun paradigme ne résout jamais tous les problèmes qu'il définit et puisqu'il n'est pas deux paradigmes qui laissent sans solutions les mêmes problèmes, les discussions posent toujours finalement la question : "quels problèmes est-il plus important d'avoir résolu ?" ⁽¹⁰⁾

9. SERRES M. Le sémantisme François BOURIN. Paris. 1991. p. 147

10. KUHN T. La structure des révolutions scientifiques. Flammarion. Paris. 1983. p.156

Les pédagogues, les psychologues, en se formant au P.E.I., ont au moins réussi à régler une question, un problème : ils se savaient être "bâtards" dans la première pyramide construite par d'autres, mais après avoir recherché, essayé, et pratiqué, ils sont devenus *AUTEURS* dans la vie de cette nouvelle pyramide, symbole de ce nouveau paradigme.

"Il n'est jamais facile de conclure. La conclusion marque la fin d'un parcours. Or, le travail qui s'achève n'a d'intérêt que s'il permet au lecteur d'avancer, et d'un pas plus assuré".¹¹

Les praticiens du Programme d'Enrichissement Instrumental ont, assurément, déjà fait ce pas.

11. HADJIC, L'évaluation, règles du jeu, E.S.F. Paris, 1989, p. 177.