

PRATIQUES PEDAGOGIQUES

Après avoir évoqué le cadre général dans lequel se jouent les actions de formation à destination de personnes “en difficulté”, et avoir caractérisé certaines de ces difficultés, il nous faut nous intéresser aux pratiques pédagogiques développées, hors et dans l'organisme de formation, afin de permettre au sujet d'avancer vers une insertion professionnelle.

Ce chapitre traitera donc les points suivants :

- Les pratiques usuelles de bilan en formation d'adultes.
- Les différentes phases d'une action de formation : l'évaluation-observation-redynamisation (EOR) ou bilan initial, la formation générale, la formation professionnelle et l'alternance en entreprise, les techniques de recherche d'emploi. Leur utilité et leur organisation dans la programmation didactique.
- La démarche pédagogique telle qu'elle est mise en oeuvre à “Médiation” pour répondre aux besoins du public.

***Remarque :** C'est le moment de nous arrêter sur un point que nous signalions plus haut. C'est dans ces domaines que le “choc” de la confrontation avec les formateurs et l'investigation sur le terrain fut le plus fécond.*

Selon notre cadre de référence, cette formation devrait commencer par un bilan. À partir des résultats, d'éventuelles remises à niveau ou parcours spécifiques seraient proposés, les contenus et le déroulement du stage, centrés sur l'apprentissage du métier choisi, seraient définis. C'est ce que semblaient faire les formateurs. C'est ce que croyaient faire les formateurs. Ce n'est pas ce que nous avons constaté à “Médiation” et, nous devons l'avouer, à notre surprise.

En effet, “vu de l'extérieur”, on pouvait constater que des entretiens individuels étaient conduits à l'accueil et permettaient de recueillir nombre d'informations concernant chaque personne, dans des

domaines variés, aussi bien familiaux, professionnels que scolaires. Puis durant deux semaines des activités variées étaient proposées et permettaient de constituer un dossier de bilan, à partir des “productions” (exercices, questionnaires, dessins, évaluation, etc.) pour chaque stagiaire. Ensuite, le stage proprement dit commençait, pour ceux qui restaient. Le programme comportait des moments de cours, d’ateliers et de stages extérieurs et permettaient de repérer une progression “classique”. À la fin des stages des évaluations étaient faites, révélant apparemment des performances de bon niveau, corroborées par près de 80% d’embauches à la sortie du stage. Il s’agissait donc une formation de qualité. Mais... est-ce qu’on pouvait affirmer que ces “bons” résultats étaient dus aux effets de la formation, ou bien que les stagiaires n’avaient finalement appris que des choses qu’ils savaient déjà ? Réponse des formateurs : “non, il suffit pour s’en rendre compte de regarder leurs résultats en première période de bilan-orientation”. C’est ce que nous avons entrepris d’étudier. La “plongée” dans les dossiers des stagiaires nous a permis de nous rendre compte combien nous étions dans l’illusion en considérant que cette formation s’inscrivait dans un processus “classique”. Ceci nous apparut à partir de deux indicateurs principaux.

D’une part, les évaluations de la période de bilan-orientation ne pouvaient être comparées à celles qui étaient faites en fin de formation : elles ne portaient pas sur les mêmes exercices et ne “mesuraient” pas les mêmes compétences. On pouvait quand même constater que les productions écrites que nous avons entre les mains ne laissaient en rien présager les performances de fin de stage, tant le “niveau” d’illettrisme paraissait important dans tous les domaines et toutes les matières, à de très rares et partielles exceptions !

D’autre part, les formateurs qui organisaient et animaient la période de formation qui suivait n’avaient aucune connaissance des résultats de la période initiale. Ils n’avaient pas construit leur progression en fonction des niveaux des formés, sinon à partir d’une représentation (assez exacte il faut le reconnaître) de leurs difficultés !

À quoi “servait” cette première période ? Comment était-elle cons-

truite et animée ? Pourquoi les performances, en fin de stage, étaient-elles aussi “bonnes” ? Les réponses des formateurs en forme de plaisanterie telles que : « ils arrivent, ils sont “destroy”, “cassés”. On les répare. On est des “bons formateurs”, tout simplement ! » ne pouvaient être suffisantes !

En fait, notre investigation nous permet de montrer que cette formation s'appuyait sur trois pôles : l'orientation pédagogique générale, l'attitude des formateurs vis à vis des stagiaires, et le développement de la “compétence à se situer”. On peut dire, maintenant, qu'à partir de ce que nous évoquions précédemment à propos de l'employabilité, l'orientation principale et le travail de formation repose sur la transformation des représentations des sujets, tant en ce qui concerne leurs compétences professionnelles que leur rapport au monde du travail et à la “réalité”. Pour accéder à ces représentations nouvelles, les actions didactiques sont menées en s'appuyant à la fois sur la transformation du fonctionnement cognitif, considéré comme moteur des changements, et sur la dynamique induite par la situation de groupe, constitutive des changements affectifs.

Nous allons le montrer en décrivant cette formation et en rendant explicite cette démarche, apparemment peu “orthodoxe”, en termes académiques dont nous ferons apparaître le sens. C'est par un nouveau détour théorique que nous essaierons, ensuite, d'en montrer les raisons et l'intérêt.

Les différentes phases de la formation

Le bilan en formation d'adultes

On trouve généralement, dans les diverses formations organisées pour ce public “en difficulté”, une période initiale de formation dite de positionnement, de bilan, de construction de projet, de remotivation ou redynamisation, etc. A quoi sont censées répondre ces pratiques ?

La formation des adultes a choisi depuis longtemps de s'intéresser aux acquis de ses différents publics, afin d'économiser du temps de formation

et d'optimiser ses résultats. Insensiblement, elle est passée d'une conception héritée de la psychologie du travail, où l'essentiel était de déterminer les aptitudes données des sujets à résoudre tel type de tâches, à une conception plus proche de la "pédagogie par objectifs", où l'on tente de définir un état des connaissances à un moment donné afin d'élaborer des situations didactiques adaptées.

Ainsi sont apparues des pratiques diverses : bilan, diagnostic, évaluation initiale, positionnement, etc., qui ont chacune leur spécificité. Dans "Outils et procédures de bilan pour un projet de formation personnalisé", l'INETOP (P. Vrignaud, 1989) les définit comme suit :

"Le bilan suppose une évaluation globale des capacités et des acquis d'une personne afin de lui permettre de définir un projet.

Le diagnostic suppose une évaluation des aptitudes professionnelles et sociales d'une personne, de son niveau de formation et de ses attentes en vue d'une orientation vers un emploi ou une formation.

L'évaluation initiale suppose une évaluation de l'écart entre les capacités devant être acquises en fin de formation et les capacités actuelles de la personne afin de pouvoir définir une action de formation adaptée.

Le positionnement suppose une évaluation qui permette de situer une personne à l'intérieur d'un cursus de formation afin qu'elle n'ait pas à revoir des notions déjà acquises".

Les objectifs fixés à ces pratiques sont variables : classer des candidats en vue de les sélectionner, prédire la réussite à une formation, évaluer le niveau global des connaissances, en faire un inventaire précis dans un domaine particulier, repérer les types de difficultés rencontrées dans certaines situations, etc.

Toutes ces pratiques ont en commun le recours à des outils conçus plus ou moins dans le cadre psychométrique. Ils reposent sur le principe de la mesure de "quelque chose" qui serait commun à une majorité d'individus confrontés à la même situation. Les critères de standardisation, d'étalonnage, de fidélité et de validité fondent l'objectivité recherchée de ces outils. Or, si la théorie statistique permet de rendre compte de la

“normalité” d'une population, elle se caractérise aussi par le rejet et l'écart vers les marges de tous les cas atypiques.

Dans le cas des publics qui nous concernent, il s'avère que le recours à de tels outils soulève de nombreux problèmes, en particulier déontologiques. Véronique Bonnal-Lordon, par exemple, a fait passer à des groupes de stagiaires les épreuves du PM 38¹ ainsi que le WAIS. Outre le fait que les résultats recueillis ne sont pas exploitables, car ils comportent trop de réponses “aberrantes” et conduisent à classer la quasi-totalité des sujets dans les niveaux de performance les plus bas, ce type de tests constitue une épreuve traumatisante pour les personnes. Ce qu'on leur demande ne semble avoir aucun sens pour eux, sinon leur confirmer qu'ils sont incompétents à réaliser ce genre de tâches, ce qui les renvoie à un sentiment d'échec angoissant, de surcroît inutile.

Par ailleurs, avec ce public, l'hétérogénéité des profils individuels est beaucoup plus importante que dans n'importe quelle autre situation de formation. “On ne peut considérer de la même manière, ni sur le plan des connaissances implicites acquises par expérience, ni sur le plan des connaissances oubliées, ni sur le plan des possibilités de formation” (Vergnaud, 1989), le jeune exclu du système scolaire trop tôt et qui n'a jamais travaillé, “l'accidenté de la vie” qui s'est enfoncé dans ses problèmes, la femme qui est restée au foyer ou le travailleur de plus de 45 ans qui ne retrouve plus d'emploi. Entre eux il n'y a même pas l'amorce d'un “savoir minimal commun garanti” et pourtant ils suivront la même formation.

Seul un bilan/diagnostic approfondi, reposant sur des outils variés, une observation individualisée et une approche globale de la personne peut avoir un intérêt. Ce type de procédure existe, mais ne peut être mené que par des praticiens qualifiés, comme les psychologues ou les conseillers d'orientation. Très coûteuse en temps et en moyens, elle est d'office hors de portée des organismes de formation s'occupant des publics de l'exclusion. De plus, les conclusions auxquelles ces approches peuvent mener ne

¹ "Progressive Matrix" 1938 et "Wechsler Adult Intelligence Scale" sont des tests communément utilisés dans la mesure du Q.I.

sont pas d'emblée opérationnalisables par les formateurs (à la limite même, des bilans trop précis prennent valeur de pronostic et cela peut contribuer parfois à renforcer les difficultés observées).

Dans ces conditions, deux questions se posent :

- sur quels critères est-il possible de s'appuyer pour sélectionner les candidats à une formation ?
- quelle démarche adopter en stage, pour qu'à la fois l'évaluation ne renvoie pas au manque et à l'échec, et qu'elle permette de donner un sens à la formation qui va suivre ?

L'étape initiale

C'est en engageant le processus de formation dès la phase initiale que l'équipe de "Médiation" semble résoudre ces problèmes. Cette phase constitue, alors, l'étape structurante sur laquelle s'articuleront les activités de formation et par rapport à laquelle elles viendront prendre sens.

En fait, la procédure de bilan adoptée à "Médiation" ne tend pas à évaluer les capacités ou les niveaux. Elle fonctionne à partir d'une démarche de mise en situation pour à mettre au jour, chez chacun, les capacités à se modifier. Nous exposerons plus loin les principes de cette démarche et comment elle est conduite.

Cette période est conçue comme un sas d'une durée de 40 à 70 heures. Elle est principalement assurée par des formateurs qui n'auront pas ultérieurement le groupe en charge, afin de permettre aux personnes de ne pas s'enfermer dans les attitudes réactionnelles fréquemment observées lors des premiers temps de formation. Ainsi en même temps qu'est offerte aux sujets une occasion supplémentaire de s'autoriser à changer, les formateurs évitent en partie les "effets Pygmalion" (Rosenthal, 1971) dans leur versant négatif : observer quelqu'un en train de "dysfonctionner" peut avoir pour effet de le figer dans une image négative.

Finalement, en approfondissant avec les formateurs, il apparaît que les objectifs poursuivis au cours de cette phase sont essentiellement centrés sur la réappropriation de repères et sur la construction du sens de la formation.

Pour illustrer, voyons, par exemple, le descriptif de la succession des activités menées au cours de cette période, lors d'un stage de peinture/revêtements de sols.

Les buts visés sont à plusieurs niveaux et exprimés dans les termes suivants par les formateurs :

- Il s'agit de “prendre la mesure” de chacun des stagiaires en les observant dans des situations variées afin d'ajuster au mieux le programme de formation.

L'animation des séances de cette période est en partie confiée à des intervenants extérieurs, ou tout au moins à des animateurs qui ne sont pas destinés à rester sur le groupe (pour les raisons que nous avons signalées).

Ainsi cette période doit permettre, aux formateurs en charge du stage, d'avoir des regards croisés, des points de vue différents sur chaque stagiaire.

- le second but de cette période est d'ordre socio-affectif. Il s'agit de “fonder le groupe”, c'est-à-dire de permettre à chacun de prendre ses marques, de se situer par rapport aux autres, d'élaborer son statut dans le groupe en faisant valoir son expérience, ses compétences ou ses connaissances. En effet, la variété des activités proposées et l'esprit dans lequel elles sont menées doivent permettre l'émergence pour chacun de points forts valorisants. Ainsi peut commencer le processus de restauration narcissique indispensable.

- le troisième but est d'ordre pédagogique. Il s'agit d'amener chacun à se situer par rapport aux compétences à acquérir durant la formation. En fait, il faut que chaque stagiaire puisse, sinon s'évaluer avec précision, du moins éprouver la nécessité d'acquérir de nouveaux savoirs, savoir-faire et savoir-être. On pourrait parler de “mise en appétit” de formation.

Pour atteindre ce but, la démarche est délicate. D'une part en repérant des manques, des lacunes, le risque est grand de réveiller la douleur de l'échec. D'autre part, une valorisation trop grande des acquis peut entraver l'émergence du besoin de formation.

- le quatrième but est d'ordre psychologique. Il faut que chacun puisse prendre conscience de ses capacités à apprendre et des différentes modalités dans lesquelles elles s'exercent, c'est-à-dire avoir un regard sur son propre fonctionnement cognitif. Il est évident que ce but, ambitieux, ne peut qu'être partiellement atteint. Mais il n'en reste pas moins qu'il est possible de mettre en évidence, pour l'ensemble du groupe, la variété des modes de résolution et de permettre à chacun de se percevoir "en train de faire".

***Remarque :** A travers ces différentes orientations apparaissent déjà de nombreux éléments que nous avons relevés dans les "indications pédagogiques", en analysant les méthodes d'éducabilité cognitive. Nous allons les examiner plus précisément dans la dominante des activités proposées, en les notant vis à vis de chaque journée. Nous verrons ainsi se confirmer nos observations selon lesquelles les formateurs mettent en pratique de nombreux principes retenus par ces méthodes, sans s'y référer explicitement.*

Les activités de cette période se déroulent sur deux fois 5 jours et sont les suivantes :

Journées	Indications relevées dans les méthodes d'éducabilité cognitive ²
<p>1^{er} jour: accueil personnalisé dans un lieu agréable, présentation des objectifs de la formation et de son organisation, discussion sur les attentes de chacun, constitution des dossiers administratifs.</p>	<p>Les interventions en direction des formés doivent favoriser et stimuler chez le sujet:</p> <ul style="list-style-type: none"> - la mise en évidence d'un objectif à atteindre; - la représentation de la situation. <p>Médiation de la signification et de l'intentionnalité:</p> <ul style="list-style-type: none"> - poser des repères et des limites; - encourager le sujet à définir son objectif (sa démarche); - faire rechercher les buts, planifier, réaliser;
<p>2^e jour: présentation de chacun aux autres au travers d'une activité dite "Collage". Il s'agit de représenter</p>	<p>Le choix de la situation d'apprentissage, des exercices et des supports (moyens, techniques) doivent se faire de manière à :</p>

² Un certain nombre d'indications peuvent se retrouver, de façon identique, sur différentes journées.

à l'aide d'images et photos découpées dans diverses revues et supports, l'environnement (au sens très large) dans lequel on aimerait vivre dans deux ans. Cela s'apparente à une épreuve projective, mais dans ce cas la parole est produite par les autres.

En effet, une fois les collages réalisés et affichés, c'est le groupe qui essaie de traduire le message des images choisies, la personne concernée ayant toute latitude, après, pour confirmer ou infirmer les interprétations données.

Il est toujours étonnant de constater la richesse de certaines productions, tant au niveau de la qualité du collage qu'au niveau de la justesse des interprétations.

Le collage est souvent un moment fort, et les stagiaires restent très attachés à leur production. Il est vécu comme une manière inhabituelle, ludique de se connaître. L'activité illustre bien le rôle du groupe comme force de proposition.

3^e jour est consacré à l'évaluation initiale. Elle s'opère dans trois directions: une évaluation des acquis de base en Français et en Calcul (la démarche utilisée pour mener cette évaluation sera développée plus loin), et une approche plus "technique" sur la

- favoriser une "mise en condition intellectuelle" sous forme ludique;
- privilégier les exercices rappelant le jeu plutôt que la scolarité;
- proposer des situations autour de problèmes concrets en tenant compte des ressources du groupe;

L'intervenant doit, par rapport au groupe:

- animer de façon à favoriser la confrontation des différents moyens choisis et des résultats obtenus en groupe;
- développer le sentiment de partage; – valoriser le sens de la prise de parole;
- veiller à la gestion des conflits socio-cognitifs et à leur régulation structurante au sein du groupe;
- veiller à ne pas se limiter à la notion de groupe, individualiser;
- solliciter chacun;
- développer le sentiment de compétence;
- mettre en évidence la compétence en faisant apparaître ce qui est positif dans la démarche;

Médiation du sentiment de partage: valoriser le sens de la prise de parole.

- proposer des exercices d'apparence simple mais qui mettent en jeu des opérations cognitives complexes;
- proposer des situations autour de problèmes concrets en tenant compte des ressources du groupe;
- adapter le choix des exercices et la progression au niveau et à l'évolution des formés;
- retenir des situations proposant des problèmes avec recherche de solutions à partir de plusieurs hypothèses possibles et pour les-

lecture de plans, le tracé, la mesure, etc. lorsqu'il s'agit de stages "bâtiment".

Il s'agit alors de produire le plan de la pièce où l'on se trouve et de se situer sur le plan, de reporter un tracé sur une planche en vue d'une découpe, d'identifier différents éléments sur un plan, de faire correspondre une vue en perspective d'une mai-

son avec son plan, ou encore de décrire un itinéraire soit verbalement (ou par écrit), soit schématiquement. Par exemple : "faire le plan depuis la sortie du métro jusqu'à chez vous".

4^e jour: "Histoire de vie". Cette activité a pour but de faire récapituler, sous forme de tableau organisé chronologiquement, les étapes importantes de la vie de chacun au regard du projet professionnel.

C'est ainsi que la scolarité, puis la formation, les expériences professionnelles, sociales et familiales sont réactualisées, verbalisées, remises en perspective afin que le lien passé-présent-avenir suscite une dynamique de projet.

L'élaboration de ce synopsis ne se fait pas sans difficultés, tant techniques (tracer un tableau de 4 colonnes égales sur une feuille A3, y

quelles plusieurs modes de résolution peuvent être admis;

- s'attacher aux aspects pratiques et théoriques en complémentarité mais non en simultanéité;
- mettre en relation les différentes approches et les différents éléments du problème et des solutions.

- entraîner aux représentations mentales imagées.
- entraîner à la représentation visuelle mentale et/ou graphique des problèmes (coordination, spatialisation, latéralisation).

- proposer des situations autour de problèmes concrets.

Favoriser:

- la représentation de la situation;
- l'organisation de son action;

- la nécessité de dégager les problèmes et de les classer par ordre de priorité;

Les interventions de médiation et de régulation visent à :

- combattre l'image non performante que le sujet a de lui-même;
- lui faire prendre conscience de ses potentialités;
- veiller à la restauration narcissique;
- animer de façon à favoriser la confrontation

des différents moyens choisis et des résultats obtenus en groupe;

- développer le sentiment de partage;
- valoriser le sens de la prise de parole;
- veiller à ne pas se limiter à la notion de groupe, individualiser;
- solliciter chacun;

répartir les années depuis sa naissance), que psychologiques (oublis, confusions).

Ce premier travail de remémoration, “remise en ordre”, sera suivi par une autre étape de mise en évidence des compétences déjà acquises en lien avec le métier visé. Il peut aussi être poursuivi sur le versant projet, en demandant d'élaborer et de remplir le tableau dans ses différentes dimensions pour les 5 ou 10 années à venir.

5^e jour: enquête détaillée à l'extérieur, en autonomie. L'enquête a pour objet le secteur visé par la formation et les métiers s'y rattachant.

Cette prise d'informations, à partir d'un questionnaire ouvert, doit permettre la mise en évidence d'un certain nombre de réalités: horaires de travail, niveau des salaires, types de contrats, existence ou non de convention collective et de droits spécifiques, évolution possible dans la branche, etc.

6^e jour: exploitation collective des données recueillies au cours de l'enquête afin de dresser le profil du salarié du secteur. C'est-à-dire prendre conscience de ce que l'on va viser au cours de la formation. Il s'agit

- développer le sentiment de compétence;
- mettre en évidence la compétence en faisant apparaître ce qui est positif dans la démarche;

- retenir des situations proposant des problèmes avec recherche de solutions à partir de plusieurs hypothèses possibles et pour lesquelles plusieurs modes de résolution peuvent être admis;

- s'attacher aux aspects pratiques et théoriques en complémentarité mais non en simultanéité;

- suggérer et encourager la recherche personnelle (documents);

Les interventions doivent favoriser et stimuler chez le sujet:

- la mise en évidence d'un objectif à atteindre et la construction d'une hypothèse de départ;

- la représentation de la situation;

- l'organisation de son action;

- faire le lien avec les autres enseignements et la vie quotidienne;

- encourager l'auto-formation.

- proposer des situations autour de problèmes concrets en tenant compte des ressources du groupe;

- mettre en relation les différentes approches et les différents éléments du problème et des solutions.

- mise en évidence d'un objectif à atteindre et la construction d'une hypothèse de départ;

- représentation de la situation;

Mettre en évidence:

- la nécessité de dégager les problèmes et de

aussi de mettre en évidence que les compétences et qualités requises sont souvent générales, qu'on peut les avoir acquises dans d'autres domaines et qu'elles sont transférables, et qu'enfin, même si on ne les possède pas encore, elles ne sont pas hors de portée.

7^e jour: auto-évaluation de son niveau de réussite en math et premier feed-back de l'évaluation : dans quel domaine chacun est performant, dans quel domaine chacun doit progresser. Cette séance a pour but de faire prendre conscience de la nécessité de réapprendre un certain nombre de notions. Nous développerons plus loin la méthode utilisée.

8^e jour: activité neutre et ludique. Dans certains cas, nous avons choisi le "foot" sur un terrain voisin. Pour permettre aux stagiaires de se défouler après la série d'activités de type "papier-crayon" menées, qui contribuent toutes, plus ou moins, à une déstabilisation des certitudes de chacun. C'est également pour permettre que s'établissent d'autres rapports entre eux, moins verbalisés et favori-

les classer par ordre de priorité;
 – l'imagination des solutions et des décisions à prendre;
 – le contrôle des résultats et la réévaluation de l'hypothèse initiale;
 – la prise de conscience des potentialités;
 – veiller à la restauration narcissique;
 – développer le sentiment de partage;
 – valoriser le sens de la prise de parole;
 – veiller à ne pas se limiter à la notion de groupe, individualiser;
 – solliciter chacun;
 – développer le sentiment de compétence;
 – mettre en évidence la compétence en faisant apparaître ce qui est positif dans la démarche;
 – ne pas chercher à éviter les problèmes;
 – analyser objectivement la situation;

– proposer des exercices permettant au sujet de vérifier lui-même la validité de son travail.
 - faire prendre conscience de ses potentialités;

– donner au groupe le moyen d'auto-évaluer sa performance;
 – développer le sentiment de compétence;
 – mettre en évidence la compétence en faisant apparaître ce qui est positif dans la démarche;

– privilégier les exercices rappelant le jeu plutôt que la scolarité;
 – prendre en compte un travail corporel;
 – veiller à la restauration narcissique;
 – développer le sentiment de partage;

sant la résolution de conflits latents. Mais surtout pour leur permettre d'appriivoiser leur image. En effet, cette séance est "vidéoscopée" et visionnée ensuite. Durant la formation le recours à la vidéo et à l'autoscopie existera et il est nécessaire que, dès le début, la caméra apparaisse comme un objet sinon familier, du moins non dangereux.

Dans d'autre cas, en particulier avec les groupes de femmes, nous choisissons des jeux de communication non-verbale.

9^e jour: dernier feed-back sur l'évaluation. Il s'agit au travers de cette séance de "prouver" à chacun qu'il a en lui la capacité de réussir là où auparavant il avait échoué.

Cette activité peut être remplacée par une séance de type "redynamisation cognitive":

à partir d'une activité complexe comme par exemple : élaborer une notice de montage d'un meuble, reconstruire une histoire à partir de phrases éparses, traduire une lettre écrite en polonais³, etc. On visera la mise en évidence de démarches de résolution permettant la réalisation d'une tâche alors même qu'on ne possédait pas au

– combattre l'image non performante que le sujet a de lui-même;

– lui faire prendre conscience de ses potentialités;

– accepter les erreurs produites en facilitant leur reconnaissance et leur analyse;

– se centrer sur le raisonnement et non sur le contenu, donc être attentif à la manière d'aboutir à la solution et non à l'obtention de la bonne réponse;

– animer de façon à favoriser la confrontation des différents moyens choisis et des résultats obtenus en groupe;

– développer le sentiment de partage;

– valoriser le sens de la prise de parole;

– veiller à la gestion des conflits socio-cognitifs et à leur régulation structurante au sein du groupe;

– veiller à ne pas se limiter à la notion de groupe, individualiser;

– solliciter chacun;

– développer le sentiment de compétence;

– mettre en évidence la compétence en faisant apparaître ce qui est positif dans la démarche;

³ Nous analyserons en détail cette situation en illustration de la nécessité de tâches complexes dans ce type de formation (lettre polonaise).

départ les connaissances a priori nécessaires.

– proposer des exercices d'apparence simple mais qui mettent en jeu des opérations cognitives complexes;

10^e jour: bilan des deux semaines, programme du stage et signature du contrat de formation où les deux parties s'engagent en des termes clairs, qui à assurer une formation dans telle et telle condition, qui à la suivre en s'y impliquant (cf. “contrat didactique” de G. Brousseau).

- Favoriser la mise en évidence d'un objectif à atteindre;
 – poser des repères et des limites;
 – exposer la démarche et les objectifs;
 – encourager le sujet à définir son objectif;
 – proposer des défis;

***Remarque :** Nous l'avons déjà signalé la formation est centrée sur le groupe, la personne, son image, ses potentialités et sur le développement des capacités à se situer, à communiquer, à prévoir et à s'engager. Sans qu'il soit nécessaire de refaire ce type d'énumération, on constatera, dans les exposés qui suivent, que cette orientation se confirme à travers le dispositif, les actions, les situations comme à travers les attitudes ou les interventions des formateurs. Mais, nous le verrons, ce n'est pas la seule condition qui favorise l'acquisition des compétences pour ce public (nous évoquons là ce qui nous est apparu plus tard se rapportant à la contextualisation, à la nécessité de tâches complexes et à la construction des repères spatiaux temporels comme conditions à l'acquisition des compétences professionnelles).*

Cet ensemble d'activités peut se dérouler à temps partiel pour favoriser une reprise progressive de rythmes de travail et d'horaires contraignants sans décourager certains pour qui les dernières périodes d'activités organisées remontent à plusieurs années. Ces deux premières semaines sont aussi déclarées “à l'essai” et permettent éventuellement à des candidats manifestement égarés dans ce type de formation de revenir sur leur décision.

La démarche d'évaluation et ses particularités

Avec Véronique Bonnal-Lordon, les formateurs se sont souvent servi, pour mener cette activité, de l'évaluation des acquis de base des adultes mise au point par le GPLI (Groupe permanent de lutte contre l'illettrisme). Elle permet de constater l'existence ou non des instruments logiques, mathématiques et de lecture jugés nécessaires à l'autonomie sociale et professionnelle d'un adulte, vivant dans notre société en cette fin de XX^e siècle. La pertinence de l'outil peut être critiquée pour de tel ou tel type d'exercice proposé. Il n'en a pas moins l'énorme mérite d'exister et d'avoir été soumis à 1500 adultes dits de bas niveau, en formation, dans 5 régions différentes.

En mathématiques, l'évaluation se présente sous la forme de trois cahiers distincts de sept exercices chacun. L'ordre de passation des cahiers n'a aucune importance, pas plus que la durée de réalisation. Durant la première séance d'évaluation chacun travaille à son rythme (et de préférence sur un cahier différent de celui de son voisin !).

Avant la deuxième séance, les résultats des exercices de chaque cahier ont été codés, par les formateurs, à l'aide d'une feuille de notation et ne portent aucune marque de correction. Ils sont rendus aux stagiaires accompagnés d'une grille d'auto-évaluation. La consigne est de porter un jugement sur son propre niveau de réussite, pour chacun des exercices (soit 21) en termes de "j'ai bien su le faire", "j'ai su le faire en partie", "je n'ai pas su le faire".

Puis, parmi les exercices qui ont été auto-évalués comme "non-sus", chaque stagiaire doit en choisir au moins deux qu'il "pense pouvoir arriver à faire en révisant un peu".

Ensuite, parmi les exercices réussis et auto-évalués comme tels, on choisit pour chaque stagiaire une sorte de "pôle d'excellence". Par exemple, si un problème n'a été réussi que par un seul, ce sera là son pôle d'excellence. Pour les plus faibles, on retiendra comme critère le plus difficile des exercices réussis. Chaque stagiaire est ainsi désigné comme compétent pour un exercice, différent de celui des autres. Chacun à son

tour, ils exposeront leur méthode de résolution. Il ne s'agit pas seulement de donner la bonne réponse, le bon résultat, mais d'expliquer comment on a fait et éventuellement de répondre aux questions.

A la fin de la séance, on fait le point sur un “contrat”: chacun s'engage à devenir capable de faire tel ou tel type d'exercice lors de la prochaine séance. Si la correction qui vient d'avoir lieu n'a pas suffi, le stagiaire doit se “débrouiller” pour se faire expliquer, soit par les autres, soit au dehors.

Avant la 3^e séance, les résultats “vrais” et l'auto-évaluation sont confrontés, ce qui permet d'apprécier la connaissance qu'ont les stagiaires de leur niveau de performance. D'autre part, une analyse des résultats du groupe est menée, item par item et globalement. Pour chaque stagiaire, il a été préparé deux types d'exercices : d'une part, les mêmes exercices que ceux sur lesquels il s'était engagé à réussir, mais dont les données chiffrées ont été modifiées, d'autre part, des exercices considérés comme analogues et mettant en jeu le même type de raisonnement ou de concept.

La séance est donc consacrée à la résolution de ces exercices. La coopération entre stagiaires est souhaitable à condition que ce soit sous forme d'aide et non de “faire à la place”. L'objectif de la séance est avant tout de convaincre chacun qu'il a en lui la capacité à réussir là où auparavant il avait échoué. En fin de séance, les stratégies utilisées pour surmonter les obstacles sont verbalisées.

Du point de vue de la recherche la démarche adoptée ne peut, par nature, déboucher sur des productions, des sujets, strictement quantifiables et comparables entre elles. En revanche, elle permet des études de cas et des observations des individus en situation. De plus, du point de vue de la formation, elle favorise l'émergence d'un sentiment de compétence, sur le plan du fonctionnement cognitif, qui permettra aux compétences professionnelles de s'installer.

La formation générale

Cette phase de la formation n'existe qu'en rapport avec les objectifs professionnels visés. Compte-tenu de la brièveté du temps de formation, il ne peut être question de mettre en place des “mises à niveau” dans les différentes disciplines enseignées en formation initiale. Cette notion même de discipline disparaît au profit de la notion d’“outils” (au sens de R. Douady, 1987) utilisés dans le domaine professionnel visé.

Pour les stages de second-oeuvre bâtiment, les objectifs sont décrits ainsi :

En fin de formation les stagiaires doivent :

- avoir acquis les gestes professionnels ; connaître l'outillage, en particulier électro-portatif, et les matériaux actuels ; maîtriser les préparations des supports (ragréage, traçage, enduits...) et les techniques d'application en peinture (border, remplir, croiser, lisser, réchampir...); avoir l'expérience de la pose de revêtements divers (dalles thermoplastiques, rouleaux, papiers peints, moquettes, ...).
- être capables d'effectuer à partir d'un “calepinage” (c'est-à-dire un métré exact et un plan succinct) l'implantation d'un chantier ; définir la succession des travaux préparatoires des supports, des travaux d'apprêt et des finitions à prévoir ; en fonction de ces travaux, rédiger une prévision de chantier comportant un plan, la liste des tâches, l'outillage et les matériaux nécessaires, le temps prévu, un devis estimatif.
- être capables d'agir en professionnels, de manière autonome et organisée, de respecter les règles et consignes de sécurité en situation de chantier, de connaître et d'assumer leur rôle dans une équipe, d'établir des relations de confiance avec la clientèle ; d'achever, de soigner et contrôler la qualité de son travail et des finitions.

Pour que ces objectifs soient atteints, au moins partiellement, la période de formation générale doit permettre l'acquisition :

- d'outils mathématiques utilisés dans la profession :
 - * maîtrise des opérations,
 - * utilisation d'une calculette,

- * conversion d'unités de surface et de longueur,
 - * calculs de périmètre, surface de figures variées,
 - * utilisation de la règle du “3-4-5” (théorème de Pythagore),
 - * tracés géométriques,
 - * calculs de %, proportions,
 - * lecture de tableaux à double entrée,
 - * lecture de plans de bâtiment,
 - * utilisation des échelles (plans).
- de connaissances techniques et technologiques :
- * connaissance et utilisation de l'outillage adéquat,
 - * connaissance des matériaux modernes et traditionnels,
 - * identification et manipulation de produits toxiques,
 - * notions d'esthétique : harmonies, couleurs, formes,
 - * conventions de représentation sur les plans.
- d'outils de communication orale et écrite :
- * vocabulaire technique et technologique,
 - * lecture de notices, de modes d'emplois, de catalogues professionnels,
 - * utilisation de divers documents quotidiens (exemple : factures, devis),
 - * clarté et précision de l'expression orale,
 - * présentation,
 - * écoute et attention,
 - * utilisation du téléphone, du minitel,
- de connaissances sur l'environnement concernant :
- * la législation du travail,
 - * les conventions collectives, les droits du salarié,
 - * les discussions-débats sur des sujets de société,
 - * les lieux d'information (salons professionnels, Cité des Sciences et de l'Industrie, médiathèque).

Le travail est individualisé en fonction des besoins et du niveau de chacun. Certains ont des lacunes sur des connaissances de base, alors que d'autres ont plutôt besoin de situations de chantier pour acquérir de bons

gestes professionnels. La liaison entre les activités de chantier et l'acquisition des connaissances est maintenue étroitement.

L'accroissement de l'autonomie des stagiaires est favorisée par les prises de décisions et de responsabilités dans la gestion de leurs activités et dans l'expression de leurs besoins de formation.

La formation professionnelle

Selon les types de stages, elle est organisée sous forme de “modules professionnalisants” ou sous forme de chantier-école.

Les modules professionnalisants

Dans les formations de standardiste, caissière-vendeuse, aide aux personnes dépendantes, etc., ces modules présentent la particularité d'être assurés par des professionnels, extérieurs au centre de formation. Ce parti pris de déléguer les aspects professionnels à d'autres est conçu comme la meilleure solution pour mettre les stagiaires dans les conditions les plus proches de la réalité. En effet, ces intervenants forment par ailleurs, en particulier dans des entreprises, des publics “normaux”. Lorsqu'ils prennent en charge notre public “en difficulté”, ils ne sont pas spécialement avertis (ou alertés) sur l'ampleur des difficultés. Ils ont pour mission d'être au plus près de ce qu'il font par ailleurs. Les stagiaires sont ainsi confrontés aux vraies exigences de la profession, avec toute les contraintes que cela suppose. Il est évident que cette période est un moment-clé dans le processus de formation. Le responsable de formation est particulièrement vigilant sur ce qui se passe alors, et a pour rôle d'assurer le “passage” du monde protégé du centre à une première approche du monde du travail et de ses réalités.

Pour les formateurs, cette façon de procéder est ce qui permet d'assurer une formation de “qualité”, c'est-à-dire à la fois au niveau des exigences professionnelles et à la portée des stagiaires.

Le chantier-école

Le chantier-école est pédagogiquement tout à fait pertinent dans les formations du second-oeuvre bâtiment. Contrairement aux métiers précédemment évoqués, on ne fait pas appel dans ce cas à des professionnels

extérieurs. Ce sont des formateurs à “double casquette” (pédagogique et technique) qui ont en charge formation générale et professionnelle.

Le développement des savoir-faire en grandeur réelle permet une meilleure évaluation des résultats, dans un champ de contraintes qui n'est pas artificiel. Le besoin d'organisation lié à la tâche et au travail d'équipe constitue un excellent support pour les activités de formation.

Toutes les activités s'articulent en fait autour des contraintes de la gestion du chantier-école. Pour ces stages, il s'agit toujours d'un véritable chantier de rénovation de locaux (peinture, revêtements de sol, cloisons, sanitaires, etc.) avec un vrai client et de vraies contraintes de temps et d'occupation des locaux.

Les stagiaires sont en chantier deux jours et demi, en début de semaine de façon continue durant toute la durée du stage. Ils sont organisés en équipes autonomes de quatre personnes, ayant chacun une partie de chantier en propre à gérer de “A à Z” : par exemple la rénovation d'une salle, peinture et sol. Le formateur technique circule et intervient aux moments opportuns : la planification des actions à mener, la prévision du matériel, le débit des matériaux, l'implantation et la réalisation.

Lorsque l'introduction d'une technique nouvelle est rendue nécessaire par l'état d'avancement des travaux, les équipes sont regroupées pour un apprentissage spécifique.

Tous les mercredis, avant de reprendre les activités “papier-crayon”, un bilan des travaux est mené en groupe, avec une évaluation de la qualité des réalisations, des problèmes rencontrés et des solutions apportées.

Le chantier a une double fonction :

- l'exécution d'un travail, qui passe par l'acquisition de gestes et de techniques professionnels (qui constitue une forte source de motivation),
- la maîtrise d'une méthode de travail, qui s'acquiert au travers de la prévision, l'organisation, l'évaluation de temps et de quantités, la répartition des tâches, etc.

***Remarque :** Modules professionnalisants ou chantier-école, la formation professionnelle cherche à se réaliser au plus près des réalités*

du travail. Ce nous semble être un aspect essentiel. Nous l'évoquions en commençant, lorsque nous insistions sur la nécessaire et forte contextualisation comme condition favorable aux acquisitions.

Cette formation prend son sens dans un environnement au plus près des conditions ordinaires. Les contraintes de cet environnement sollicitent des attitudes de changement, autant dans le domaine des comportements que celui des performances à réaliser : ce sont de "vrais" bâtiments, de "vrais" clients, en un mot, de "vraies" contraintes. Autrement dit, le contexte de réalisation ne renvoie pas à la soumission d'une autorité institutionnelle (le formateur) et il suscite une émulation et une revalorisation, mais également une prise de conscience des nécessités d'apprendre, de bien faire et de respecter les règles de sécurité, comme par exemple dans ce chantier qui se déroulait au collège François Villon, "au milieu" des élèves.

L'alternance en entreprise et les techniques de recherche d'emploi (TRE)

Le stage en entreprise, d'une durée de deux à trois semaines selon les stagiaires, a pour objectif principal de confronter le stagiaire aux exigences et aux réalités du monde du travail et de lui permettre de mettre en œuvre les compétences nouvellement acquises. Les recherches des entreprises d'accueil sont utilisées pour mettre en pratique les techniques de recherche d'emploi : recherche d'adresses, de rendez-vous téléphoniques, présentation de l'objet de la démarche, entretien avec les responsables, etc.

De plus en plus, l'apprentissage de ces TRE se fait aussi avec des spécialistes. Autrefois réservées aux cadres, ces techniques sont maintenant utilisées pour tous les publics. Très répandues dans les pays anglo-saxons, en particulier le Canada, elles sont souvent d'inspiration comportementaliste. Mais elles offrent le gros avantage de fournir un "mode d'emploi" qui rassure, guide et oriente le sujet dans ses démarches. Jeux de rôles, autoscopies alternent avec des mises en situation, la rédaction de curriculum-vitae adaptés ou l'identification d'employeurs potentiels.

Les stagiaires sont soutenus et encadrés dans ces recherches, mais l'objectif visé est de les rendre le plus autonomes possible dans ce type de démarches.

Cette ouverture vers l'extérieur est le deuxième moment-clé dans le déroulement du stage. La préparation de l'alternance est souvent vécue avec anxiété par les stagiaires, mais dès le premier stage pratique “décroché” par l'un d'eux, elle est stimulante car elle démontre qu'il y a effectivement des entreprises qui les acceptent. Et avoir “un pied” dans l'entreprise est un puissant facteur de dynamisation pour la recherche d'emploi, ainsi qu'une aide à la reprise de confiance en soi, par la validation de ses compétences en milieu professionnel.

La démarche pédagogique observée à “Médiation”

Tenant compte de ces contraintes, sans pour autant être très formalisée ni fixée définitivement, la démarche adoptée par l'équipe des formateurs de “Médiation” est influencée, à la suite des recherches de J.-F. Chatillon (1988), par les pratiques actuelles de formation de publics de bas niveau, développées au sein de l'ACPM⁴ par le service de formation des formateurs.

La démarche de “Médiation”, que nous formalisons ici explicitement à la suite de nos observations, se caractérise par les cinq principes suivants que le formateur doit essayer de prendre en compte dans toutes les situations et activités de formation :

- 1- complexité des tâches,
- 2- facilitation et prise de conscience,
- 3- communication,
- 4- constitution de repères,
- 5- restauration narcissique.

Remarque : Ces points constituent des principes organisateurs de l'action didactique, mais sur un plan général. Selon le type d'activité

⁴ ACPM : Association des Centres de Préformation de Marseille, important organisme de formation, responsable de nombreuses actions de formation de formateurs.

proposée, ils pourront être plus ou moins développés, certaines activités s'y prêtant plus que d'autres. C'est la mise en œuvre de ces principes qui nous semble constituer l'originalité de l'orientation et des pratiques de l'équipe de "Médiation", dont on vient déjà de montrer certains aspects. Nous en verrons plus loin les effets en ce qui concerne les objectifs "se situer" et "acquisition de compétences professionnelles" qui participent à la finalité visée : l'employabilité.

La complexité des tâches

Principe : Proposer des tâches suffisamment complexes, sans être hors de portée (principe reposant sur le concept de "zone proximale de développement" (Vygotsky, traduction française : 1985) et qui soient susceptibles d'avoir (ou de prendre) du sens pour les sujets.

La complexité ne joue pas sur la difficulté, la nouveauté ou l'inaccessibilité des tâches, mais sur la variété et la richesse des dimensions à prendre en compte pour résoudre la situation-problème.

Contrairement à ce qui est couramment pratiqué dans l'enseignement, on ne cherche pas à présenter des situations-modèles, "épures" du réel, et supposées ne contenir que l'information nécessaire à l'apprentissage.

En effet, puisqu'il s'agit d'adultes, on suppose qu'ils sont nécessairement confrontés à la complexité du quotidien et habitués à gérer cette complexité, à partir des éléments qu'ils sont en mesure d'identifier et de dominer.

***Remarque :** Nous reviendrons de manière approfondie sur ces justifications qui peuvent paraître, au premier abord, un peu "simplistes" en ce qui concerne la nécessaire complexité des situations. Nous verrons que la portée de cette intuition, et de ce choix des formateurs, dépasse notamment ce qu'ils en disaient sur le moment. Ce qui, par contre, est ici d'une toute autre portée est le postulat de compétences déjà acquises dans la vie quotidienne et de connaissances conceptuelles dont il faudra favoriser le transfert pour la formation. On assiste par ce mouvement à un renversement des situations de formation "classiques" dans la mesure où les transferts sollicités d'ordinaire sont, soit*

internes à la formation (transversalité d'un contenu à un autre ou changement de cadre au sens de R. Douady par exemple), soit aux contenus d'enseignement (interne à la formation) à la vie courante (vers l'extérieur de la formation). Cependant malgré l'intérêt de la prise en compte des expériences antérieures (considéré par les auteurs comme spécifique à la formation des adultes, cf. Léon, Goguelin, Mucchelli, déjà cités) nous verrons que ces pontages ("bridging" pour Feuerstein) ne se font pas automatiquement dans le système cognitif, et quel rôle essentiel jouent dans ce domaine la construction de repères.

Disons pour l'instant, qu'il apparaît nécessaire de proposer des situations où les dimensions sont nombreuses, pour que tous soient en mesure de mobiliser et d'actualiser les compétences dont ils disposent, en fonction de ce qu'ils identifieront comme des éléments connus ou reconnus.

Parce qu'elles sont complexes les tâches peuvent être dotées de sens par les sujets. C'est aussi parce qu'elles sont complexes qu'elles permettent l'élaboration de représentations, d'anticipations et de planifications des actions. Elles obligent à s'échapper des modes habituels de réponse (ou de non-réponse). Nous en présenterons un exemple avec la "lettre polonaise".

Deux types de paramètres interviennent dans l'analyse de la complexité d'une tâche :

- ceux qui sont liés à la tâche : les informations fournies au sujet, leur rôle dans la résolution, leur modalité de présentation (verbale orale/écrite, graphique, symbolique) ;
- ceux qui sont liés aux activités cognitives à mettre en oeuvre pour réaliser le travail demandé.

Cette complexité s'accompagne nécessairement d'un autre regard sur les performances attendues. Si tous les sujets sont confrontés strictement aux mêmes tâches, l'important ne réside pas dans le résultat obtenu mais dans la prise de conscience de la démarche mise en oeuvre individuellement.

La facilitation et la prise de conscience

Principe : Créer les conditions pour favoriser la réalisation effective de la tâche : sollicitations, explicitation des consignes, des démarches de résolution envisagées, des difficultés rencontrées, des stratégies utilisées.... sur le mode de “l'entretien d'explicitation” selon Vermersch (1989) : “Cela consiste à guider le sujet en tant qu'observateur de ses propres actions matérielles ou mentales. Activité d'observation où le rendement spontané est pauvre et où la médiation du formateur est essentielle”.

Dans la phase d'interprétation de la tâche, la médiation consiste à s'assurer que le sujet a élaboré une représentation de la tâche suffisante pour agir. Le questionnement est alors :

- que va-t-il s'agir de faire ?
- que vous est-il demandé dans la consigne ?
- de quoi disposez-vous pour réaliser la tâche ?
- comment envisagez-vous de procéder ?
- par quoi allez-vous commencer ?
- etc.

Dans la phase de réalisation (individuelle ou en groupe), le formateur intervient à la demande ou sur les situations de blocage. La médiation vise alors à réguler les conduites et les productions. Le questionnement porte alors sur :

- à l'issue de la tâche, que devez-vous avoir ?
- où sont les éléments dont vous avez besoin pour réaliser la tâche ?
- quelle est la consigne ?
- y a-t-il d'autres éléments qui vous sont donnés ?
- avez-vous fait ce qui est demandé dans la consigne ?
- où se situent les écarts ? qu'est-ce qui correspond, qu'est-ce qui diffère ?
- comment pourriez-vous faire pour qu'il n'y ait plus d'écarts ?
- etc.

Le formateur intervient beaucoup, mais sans jamais “faire à la place” du sujet. Par ailleurs, si des collaborations entre stagiaires s'établissent, elles ne sont pas réprimées.

Il ne s'agit pas pour autant d'avoir pour objectif l'achèvement de la tâche à tout prix. Mais il faut que chacun ait pu élaborer une représentation de la tâche à accomplir, qui lui ait permis d'amorcer la résolution.

Au contraire des situations d'évaluation ou de tests, où tout le monde est censé réagir aux mêmes consignes données dans les mêmes conditions, ici l'accompagnement et la quantité d'aide varieront, en fonction de la perception de la part des formateurs des besoins des sujets.

A cette occasion, il est possible de recueillir des informations sur les modalités de production, les verbalisations et les attitudes des sujets afin d'identifier les modes de fonctionnement mis en oeuvre, plus particulièrement en cas d'erreurs. Il s'agit de repérer les points qui pourraient être des obstacles à l'apprentissage. Ainsi, le formateur est attentif aux réactions face aux difficultés, à la disponibilité affective et cognitive, à la plasticité du point de vue, à la présence de démarches de vérification, et il essaie d'accéder aux représentations de la tâche qu'élaborent les sujets.

La communication

Principe : Amener chacun à exprimer son individualité et à communiquer avec l'ensemble du groupe. L'intervention du formateur vise alors la confrontation des résultats, la verbalisation des différences d'interprétation, de démarche dans les tâches à composante cognitive.

Le versant “conflit socio-cognitif” entre alors en jeu, dans une l'idée d'une dynamique du développement cognitif lié aux échanges de communication comme l'énoncent Doise et Mugny (1978) : “lors de l'interaction entre plusieurs individus, les centrations s'opposent plus directement que lors de l'interaction d'un seul individu avec les objets physiques”.

Cette situation contribue, simultanément, au développement du sentiment de compétence et d'individualité. En particulier lorsque des activités plus spécifiques sont mises en place : par exemple en début de formation,

pour permettre la création d'un climat de communication dans le groupe. Une activité de type projectif comme le "collage" y contribue largement. Rappelons qu'il s'agit d'exprimer, à l'aide d'images découpées dans des revues, ce que l'on aimerait être, ce que l'on aimerait vivre dans un futur proche. Cette technique, proposée par S. Boursier (1989), constitue un support riche pour l'expression des individualités et, de surcroît, accessible à tous, quel que soit le niveau de langue écrite ou orale.

De plus, cette situation est le prétexte à une prise de conscience du point de vue des autres comme éventuellement différent et permettant l'acceptation, ou mieux la compréhension du point de vue des autres sur soi.

La composante "communication" des activités permet également que le processus de restauration narcissique s'amorce, par une reconnaissance de sa spécificité par les autres. Mais il ne faut pas perdre de vue que le "câblage" du réseau de communication du groupe est une opération délicate, avec un public dont les caractéristiques essentielles sont l'isolement et les difficultés de communication.

S'il est réussi, il doit permettre à chacun d'écouter et d'être entendu, afin d'instaurer un climat de confiance dans lequel pourront s'élaborer de plus larges compétences à communiquer et à interagir, et donc de mieux assurer le développement des compétences cognitives.

Par ailleurs, chaque fois que les conditions de financement le permettent, des activités suivies de "communication avec soi-même", par le biais d'un travail sur le corps et son image, sont proposées (relaxation, self-défense, motricité, activités graphiques, vidéoscopie selon les groupes...). Loin d'être considérées comme des adjuvants à la formation ou des récréations à composante physique, ces activités sont menées par des spécialistes, dans l'optique de faire acquérir au sujet une meilleure connaissance de son image et un meilleur contrôle sur soi. Ces situations sont considérées comme un préalable à l'établissement de meilleures relations avec autrui, par le fait qu'elles sont à la fois pratiquées en groupe et fortement verbalisées.

Elles ont aussi pour effet de réassurer la latéralisation des sujets, au sens où sont travaillées les représentations du corps dans l'espace. Ainsi, ces activités permettent la reprise de repères fondamentaux liés au schéma corporel et contribuent, pour une bonne part, à la levée d'obstacles cognitifs dans le domaine de l'espace, la construction de celui-ci étant indissociable du corps propre.

La constitution de repères

Principe: Poser un ensemble de repères et de limites, définissant dans et au-delà de la formation, un cadre qui puisse donner sens aux actions du sujet.

L'intervention du formateur vise alors à :

- faire exprimer les critères, les contextes qui entrent dans la signification des situations ;
- faire s'interroger sur le sens des mots, des actions, des situations, des attitudes, des comportements ;
- faire argumenter, justifier, préciser en sortant du cadre de référence habituel ;
- clarifier les objectifs en les référant à des buts, des finalités, des motivations.

Le premier outil utilisé est le contrat de formation, signé par les deux parties (stagiaire et organisme de formation) et qui marque, au-delà du cadre général de la formation (horaires, obligations réciproques, clauses de rupture, etc.), l'engagement vers un but défini : le retour à l'emploi.

C'est ensuite un travail quotidien sur des aspects très concrets :

- repèrages temporels (ponctualité, échéances, rythme et phases de formation) ;
- identification et classement des documents produits ou reçus en référence aux objectifs de formation (constitution d'un classeur) ;
- identification de lieux et d'acteurs sociaux importants dans la situation des sujets, et clarification de leur rôle : organisme payeur (différent de l'organisme de formation), ANPE, Bureau d'Aide Sociale, etc.

visant à délimiter de façon précise le champ alloué à la formation et à le différencier de celui de l'action sociale ;

- repérages spatiaux et mise au point de stratégies de déplacement (dans la ville, mais aussi dans la vie).

C'est en même temps un travail sur des dimensions beaucoup plus larges :

- finalités et objectifs de la formation ;
- place qu'elle occupe dans chacun des cursus ;
- élaboration de représentations de l'«après formation» (aide à la construction d'un projet d'avenir réaliste) ;
- réactualisation et reconstruction de son histoire personnelle (passé, présent, futur) ;
- questionnement sur le sens de la vie.

Les séances menées autour de la démarche “Histoire de vie” (G. Pineau, 1985), élaborée dans le cadre de l'apprentissage expérientiel, participent pour beaucoup à la (re)prise de conscience de repères essentiels, et permettent notamment l'émergence de repères spatiaux et temporels.

Cette démarche “représente un essai de se rabouter, de mettre bout à bout des matériaux hétérogènes, de créer une forme avec ce qui est difforme ou multiforme, du sens avec ce qui n'en a pas” (G. Pineau, G. Jobert, 1989). La production et la représentation de sa propre autobiographie constitue le matériau de base qui doit permettre de trouver le sens qui positionne la personne en tant que sujet.

Là encore, la prise de conscience et l'explicitation jouent un rôle dans la levée d'obstacles cognitifs pour certains.

La restauration narcissique

Principe : Amorcer un processus de restauration narcissique, en particulier en s'appuyant sur la mise en évidence d'un certain nombre de compétences, dans une démarche de reconnaissance des acquis (“processus par lequel une personne se reconnaît et se réapproprie ses compétences”). Il s'agit pour le sujet “de se réapproprier des compétences oubliées, de découvrir des capacités ignorées ou enfouies, qui vont, mises en parallèle

avec ses valeurs, ses choix, ses motivations, le conduire à élaborer un projet” (Michard et Yatchinovski 1991).

Recenser les acquis expérimentiels et les identifier à l'œuvre dans différentes activités n'est pas chose facile. Le formateur doit être en alerte pour pouvoir notifier les réussites au moment où elles se produisent, même si elles ne sont que partielles, les valoriser systématiquement, signaler tous les progrès observés.

Pour instaurer ce processus de reconnaissance, le sujet est laissé libre de choisir certaines tâches, par exemple dans une banque d'exercices. L'utilisation de l'auto-évaluation dynamique est ainsi mise en place, comme nous l'avons montré plus haut. Rappelons que le sujet détermine dans une série d'exercices ceux qu'il pense être réussis, ou en partie réussis, ou pas réussis du tout. Il en choisit certains parmi ceux qu'il pense non-réussis qu'il s'engage à devenir capable de réussir après s'être informé de manière autonome sur la méthode de résolution. Cet engagement complète la reconnaissance des acquis, dans le sens de la démonstration d'une capacité à développer ses compétences, et donc l'amène à une acceptation du changement.

Remarque : La restauration narcissique passe par la qualité de la médiation. Comme nous l'avons noté en examinant la démarche du PEI : selon Feuerstein les principaux paramètres de la médiation opérée par le formateur sont l'intentionnalité, la transcendance et la signification. Alors, ce qui est en jeu dans le processus de restauration narcissique est fondamental. A notre sens cela constitue le “noyau dur” de la modifiabilité des compétences.

Cet aspect est capital, car aucun processus d'acquisition de compétences nouvelles ne peut se développer pour le public concerné, ni d'ailleurs pour toutes les personnes ayant été confrontées à l'échec, sans un minimum de sentiment de compétence.

Les cinq principes qui viennent d'être présentés constituent une démarche qui est mise en œuvre dans des activités variées, tout au long de la formation.

Cette démarche produit des effets observables sur le fonctionnement et le comportement des stagiaires, et souvent en très peu de temps. La période de bilan, pourtant d'une durée de deux semaines seulement, permet déjà d'observer des évolutions importantes.

Mais, nous l'avons déjà signalé, cette démarche ne se prête pas à une analyse comparative des performances des individus. En revanche, elle autorise des observations nombreuses et permet des études de cas. C'est ce que nous allons examiner.

Observation de cas

Nous allons détailler, pour exemple, quatre productions de sujets qui, présentant un profil moyen de stagiaire, ont surmonté leurs difficultés et sont parvenus à une amélioration de leur capacité à “se situer”, illustrant, dans ce domaine, les effets de cette période initiale.

Surmonter la complexité des tâches

Production de El M.: âgé de 48 ans, n'ayant jamais été scolarisé dans son pays, ayant toujours travaillé dans l'hôtellerie, El M. est candidat à un stage de second-œuvre bâtiment peinture-revêtements de sols, avec pour tout bagage un stage d'alphabétisation de 4 mois.

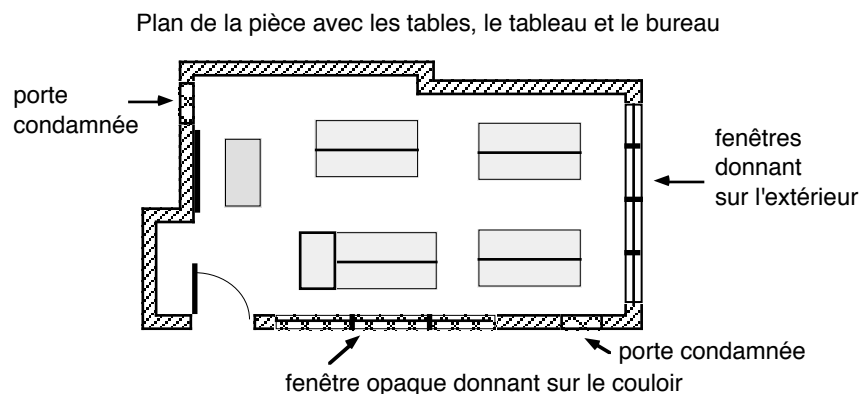
Il repère globalement une centaine de mots, additionne mentalement avec une certaine facilité des nombres à deux chiffres. Il est en mesure de remplir un questionnaire d'identité, mais il a besoin que quelqu'un écrive sous sa dictée : pour laisser, par exemple, un message sur la porte indiquant qu'il s'est absenté et qu'il revient dans dix minutes. La production écrite semble hors de sa portée. Lors des épreuves papier-crayon, il a été ainsi accompagné jusqu'au moment où la tâche a consisté à représenter la pièce en plan. Constatant la non-maîtrise de l'écriture souvent liée à des compétences dans l'espace graphique, à des difficultés d'utilisation des fonctions symboliques et de mémorisation de ces représentations, la réalisation d'un plan pouvait être considérée, par les formateurs, comme une tâche trop difficile pour lui.

En effet, cette tâche est loin d'être anodine car elle sollicite de nombreuses compétences liées à des opérations :

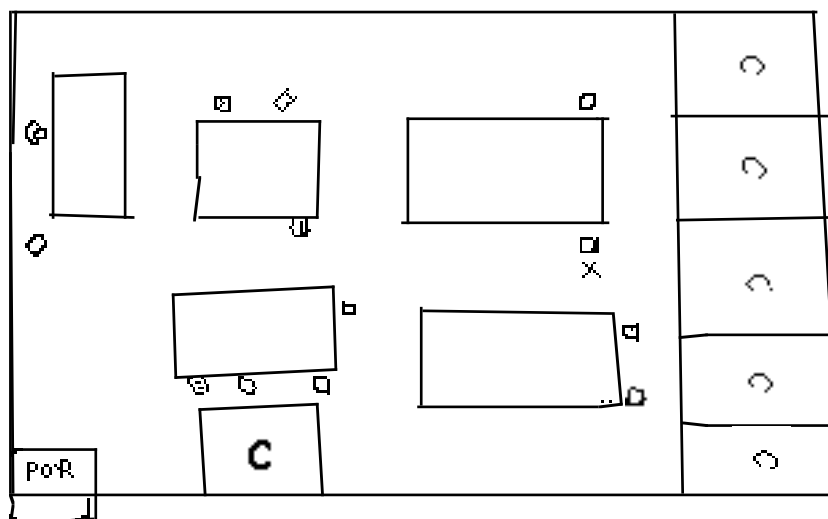
- *de planification et de stratégies* - à partir de la consigne pour se représenter la tâche à réaliser, anticiper les étapes, l'ordre de réalisation, des actions et des procédés, définir des critères de choix, (régulations possibles : quelle est la consigne exacte, qu'est-ce qu'il faut représenter, comment, quel matériel est nécessaire, par quoi commencer, etc. ?).
- *d'exploration* - pour faire l'inventaire du matériel disponible et des moyens à utiliser, pour évaluer les éventuels problèmes à résoudre, pour repérer les caractéristiques générales de la pièce, (régulations possibles : quelles difficultés risquent de se présenter, est-ce que le matériel nécessaire est disponible, que faudra-t-il dessiner, etc. ?).
- *de perception, de discrimination* - pour repérer les caractéristiques des objets, de l'environnement (porte, placard, fenêtre, décrochement, déformation, régularité, proportion, mobilier, etc.), pour pouvoir comparer (régulations possibles : comment est faite la pièce, est-ce que tout est identique, qu'est-ce qu'il y a à l'intérieur, tout doit-il être représenté, pourquoi, etc. ?).
- *de choix des données pertinentes*, pour prendre les mesures des longueurs, des épaisseurs, des angles, sur les objets ou sur les murs, ou le sol, par exemple, (régulations possibles : que faut-il mesurer, comment, où, pourquoi faire, etc. ?).
- *d'organisation en catégories* - pour choisir des symboles, définir des codes de représentation graphique des murs, des portes, des fenêtres, par exemple, (régulations possibles : est-ce que tout peut être dessiné [ouverture des portes, carreaux des fenêtres, par exemple], est-ce que tout doit-être représenté de la même façon [bois, cadre des fenêtres, porte, murs, par exemple] , etc. ?).
- *de comparaison, de mise en relation* - pour maintenir le contrôle dans l'exécution des tâches, pour évaluer les proportions, pour déduire certaines mesures (épaisseur des murs, ou des cadres des ouvertures, par exemple) vérifier certaines apparences (orthogonalité, parallèles, par

- exemple), (régulations possibles : est-ce que le dessin ressemble à la réalité, est-ce que tel élément est identique à tel autre, etc. ?)
- *de logique* - dans la résolution de toutes les opérations mathématiques à réaliser, dans l'analyse des résultats des comparaisons et les conclusions à tirer des mises en relation (régulations possibles : faire reformuler les propositions "si alorsdonc.....").
 - *d'orientation et de projection* - pour poser les points, origines et terminaisons (projection de relations virtuelles) et anticiper les tracés (régulations possibles : attirer l'attention sur l'exécution et les conséquences, les formes, les places, des reproductions envisagées).
 - *de construction de système de référence et de maintien des constantes*, pour établir les codes et ne pas en changer, choisir des repères, pour déterminer le point de vue et maintenir son unicité (régulations possibles : interroger sur les différences, les erreurs).
 - *d'intériorisation et d'expression*, pour toutes les opérations précédentes et pour la réalisation graphique, les codes et l'écriture (régulations possibles : faire verbaliser, définir, proposer des concepts, des catégories).
 - *de précision et de maîtrise de l'impulsivité*, dans les mesures et leur report, l'ordre des actions (régulations possibles : stimuler l'attention, l'observation et l'anticipation).

La maîtrise graphique et la connaissance des normes de représentations symboliques en dessin de plan ne sont pas les compétences qui nous intéressaient ici.



Plan de El. M.



On peut le constater⁵, le dessin de El. M. est réalisé avec le souci de représenter les éléments les plus importants : l'espace, les meubles, les fenêtres et la porte.

C'était la première fois qu'il était confronté à ce type de problème. Il a travaillé à la règle et au feutre, ignorant ce que son voisin produisait. On peut noter que :

- le nombre, la configuration globale, l'emplacement des tables et l'échelle sont à peu près exacts, ainsi que le nombre et l'emplacement des personnes (pas les chaises) symbolisées par un "petit carré" (et lui par une croix) ;
- la différence longueur/largeur de la pièce est représentée, mais il manque un décrochement important ;
- la représentation des fenêtres (marquées "C" comme carreau) et de la porte avec son ouverture fait apparaître un changement de l'origine du point de vue : d'une vision "par dessus", il passe à une vision "de face", mais pas la même pour toutes les fenêtres. De plus, celles qui sont derrière lui ou à sa droite, selon sa position, sont projetées hors

⁵ Voir en annexe d'autres exemples significatifs.

de la pièce mais celles qui sont à sa gauche sont dessinées à l'intérieur.

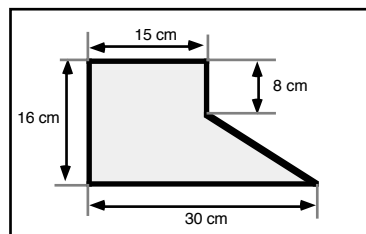
Malgré ces imperfections notables, le plan produit par El M. se situe dans la bonne moyenne des productions habituellement recueillies auprès des stagiaires plus scolarisés. Il présente même des qualités d'abstraction que l'on ne retrouve pas fréquemment.

La tendance à “mélanger” les points de vue, à ne pas construire le code de l'unicité du point de vue comme un repère, et ne pas maintenir celui qui est choisi, au début du dessin, comme origine, sont des caractéristiques de la majorité des productions. On retrouve ce fonctionnement dans de nombreuses autres situations : dialogue, étude d'un problème, choix d'un itinéraire ou d'une stratégie d'action.

Retrouver des repères

Production de G. C. : âgé de 35 ans, cet Haïtien déclare avoir un “niveau bac”, mais aucune expérience professionnelle. Ayant séjourné aux Etats-Unis , il parle anglais couramment et annonce une impressionnante liste de tentatives d'obtention de diplômes (capacité en Droit, High School Equivalency, cours du soir, par correspondance, Educatel, etc). Il se retrouve en formation-peinture “parce qu'il faut bien manger...”

Une activité manuelle est proposée : à partir d'un modèle, coté avec précision et dessiné sur une feuille affichée au tableau, la tâche consiste à reproduire ces dimensions sur une plaque d'Isorel pour la découper.



Divers outils et matériels, adéquats ou non, sont disponibles dans la pièce où 4 stagiaires travaillent sur la même consigne.

Dans un premier temps, G. C. prend un nombre considérable de mesures (fausses), et se lance dans de grands calculs. Il cherche apparemment à

faire une réduction afin que l'espace de la feuille (le support) et le croquis qui y figure soient tous les deux représentés sur la plaque. Le support est donc perçu comme un élément de la situation à prendre en compte.

Vu la complexité des calculs (le rapport longueur/largeur de la feuille de papier n'étant pas le même que celui de la planchette) et vu la rapidité d'exécution de la tâche qu'il constate chez ses collègues, il abandonne le recours aux “gros outils mathématiques” et essaie de diviser le tracé en plusieurs morceaux. Il compare la ligne du haut avec la ligne du bas et la largeur pour essayer de voir si “l'une ou l'autre fait le double”. Cette action (même si elle n'était pas pertinente ici) permettait de constater que la capacité de conservation des invariants (verticales, horizontales, parallèles, constance de la mesure) semblait être “correctement” à l'œuvre. Cependant la volonté de reproduire, sur la plaque, le dessin et son support, nous laissait supposer qu'il ne semblait pas avoir compris le but de la tâche : reproduire un tracé sur une plaque d'Isorel et la découper suivant ce tracé. Nous avons supposé que la consigne énoncée sous la forme “réalisation d'un tracé” n'était pas comprise et qu'il n'y avait peut-être qu'un problème de concept.

Pour faire “émerger” cette notion, nous lui avons demandé, à partir de ses premiers tracés, à quel endroit du bord de la plaque on devrait commencer à couper. L'impossibilité de répondre à cette question et l'évaluation de sa pertinence provoqua chez lui une réorientation de tâche à partir de la compréhension du but à atteindre, ainsi mis en évidence. Il était, alors, clair pour lui qu'il s'agissait de couper cette plaque suivant la forme indiquée sur le plan affiché.

Cette reformulation permettait de s'assurer de la compréhension de la consigne et de la tâche à réaliser. Une représentation de la conduite pouvait se construire de façon plus pertinente et permettre de réorienter l'action. L'impulsivité (vouloir, vite, faire bien) par laquelle il s'est laissé emporter l'a poussé à s'engager dans l'action “reproduire” avant d'avoir compris tous les éléments de la consigne.

Il retourne alors au croquis et entreprend de le (re)mesurer à l'aide d'un double-décimètre. Comme nous l'avons également constaté chez certains stagiaires très peu scolarisés, il prend ses mesures à partir du bord de la

règle et non à partir du zéro. L'unité de mesure est connue puisqu'il reporte les dimensions en centimètres, la nécessité d'une référence (maintien des invariants) est perçue puisqu'il utilise le même à chaque mesure (bord de la règle). Il semble que ce soit la nécessité d'établir, de construire virtuellement une origine, dans une suite de valeurs discrètes permettant la mesure en passant ainsi du continu au discontinu, qui ne soit pas perçue.

Pour ne pas "perturber" l'activité en cours par une intervention sur ce problème, le formateur lui propose de reporter les dimensions du schéma avec un mètre-à-ruban, dont l'extrémité correspond au zéro. Il prend alors ses mesures en prenant le "1" comme origine. Il ne pourra rectifier qu'après avoir été invité à réfléchir sur ses deux attitudes (pourquoi) et à comparer les deux instruments.

Ensuite, la reproduction du modèle sur la planchette a été entravée par le fait qu'il ne semblait pas voir l'alternance des angles aigus et obtus. Il semblait agir sans prendre de repères pour organiser les différentes étapes de sa tâche. Il ne savait jamais où il en était de sa réalisation, et faisait de nombreux allers et retours entre sa plaque et le croquis affiché. Pour la découpe d'abord tentée au cutter, puis à la scie, elle révéla de grandes difficultés de coordination motrice.

A l'issue de cette séance, nous étions très réservés quant à ses possibilités actuelles d'accéder aux compétences professionnelles du peintre-poseur en revêtement.

Les différentes activités de communication menées les jours suivants avaient pour objectif de mettre à jour des éléments de réflexion personnelle sur sa trajectoire (quelle est mon expérience personnelle et professionnelle, quel est mon projet) et de (re)mettre en perspective des repères spatiaux (où j'étais) et temporels (à quel moment).

Ces activités furent suivies par l'évaluation menée dans le cadre du GPLI sur les acquis de base des adultes en mathématiques. G. C. la réussit parfaitement et, de tous les stagiaires (60) à qui nous proposâmes l'exercice ci-dessous, qui porte sur le repérage d'une origine, il fut le seul à réussir !

Exercice extrait de l'évaluation du GPLI et fait par G.C

G.C. 47

Voici une droite régulièrement graduée de A à Z.
On a fait correspondre le nombre 0,9 au point W
et le nombre 1,2 au point Z.

$\begin{array}{cccccccccccccccccccccccc} | & | & | & | & | & | & | & | & | & | & | & | & | & | & | & | & | & | & | & | & | & | & | & | \\ \hline A & B & C & D & E & F & G & H & I & J & K & L & M & N & O & P & Q & R & S & T & W & X & Y & Z \end{array}$

1°) A quels points correspondent les nombres suivants :
(inscrivez la réponse sur les pointillés)

a) nombre 1 .. compris entre X et Y. → X
b) nombre 0,5 .. correspond à → S
c) nombre 0 .. correspond à → N
d) nombre -1,2 .. correspond à → B

2°) Répondre aux questions suivantes :

e) Quel est le nombre correspondant au point U ? → 0,7
f) Quel est le nombre correspondant au point J ? → -0,4
g) A quel point correspond l'opposé du nombre 0,9 ? ... → E

La tâche proposée était bien dans le domaine des capacités qui semblaient lui faire défaut, ou qu'il ne mettait pas en œuvre, quelques jours plus tôt (report de valeurs discrètes par rapport à une origine à établir, "agrémenté", ici, de difficultés supplémentaires avec les nombres décimaux et relatifs).

Nous pensons que cette mobilisation est provoquée par les situations pédagogiques qu'il a vécues entre temps. Des "progressions" de ce type sont fréquentes et nombreuses. Elles mettent en évidence les effets positifs d'un travail sur les repères (histoire personnelle, temps, espace, communication) constituant la compétence à "se situer" visée durant cette période.

Acquérir le sentiment de compétence.

Production de J. G. : à l'entrée en stage, cet homme de 38 ans, ayant suivi une scolarité difficile jusqu'en fin de primaire seulement, refuse toute participation écrite aux activités proposées, déclarant que : “c'est pas la peine, je sais que je suis zéro en tout, et même 3000 zéros, à quoi vous serez avancés en ayant mesuré ça ? Vaut mieux tout recommencer comme si j'allais à l'école pour la première fois”.

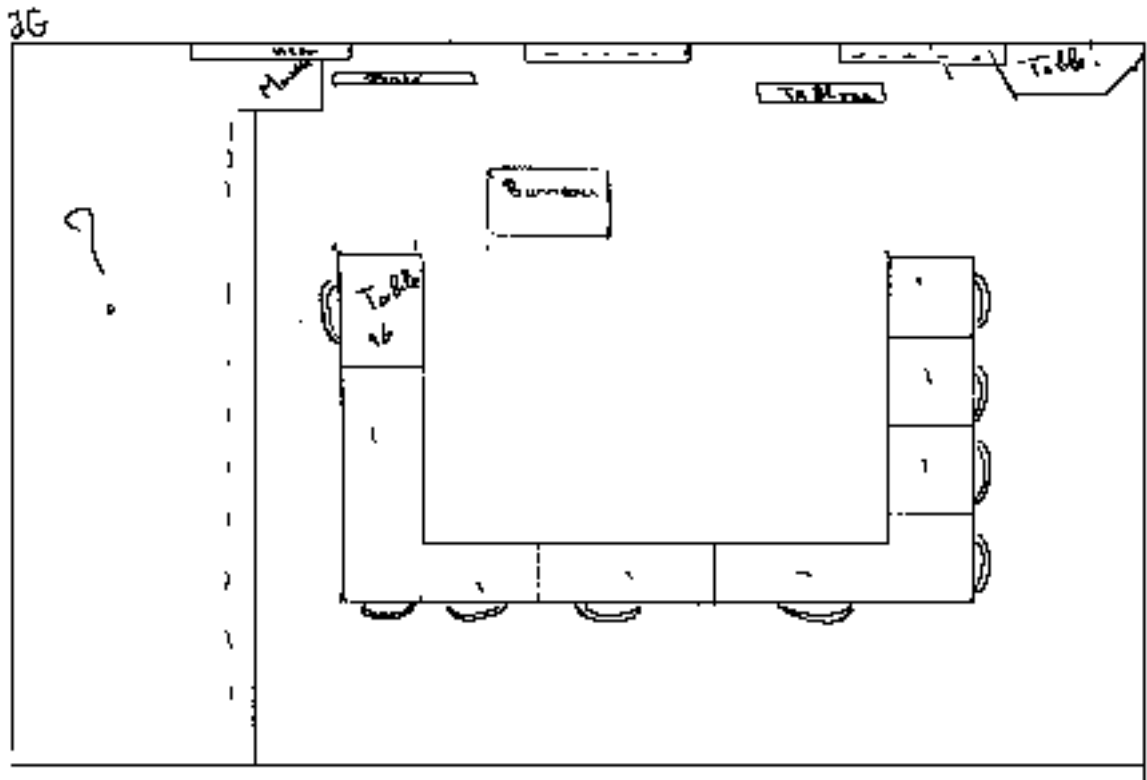
Il ne se reconnaît non plus aucune expérience professionnelle, jugeant son passé comme “une accumulation de petits boulots sans intérêt”. L'entrée en formation est vécue comme une obligation pour pouvoir prétendre continuer à percevoir le RMI.

Réassuré aussi souvent que possible sur ses compétences intellectuelles, il se transforme rapidement : en 3 jours, d'une position opposante et défensive, il passe à une coopération ouverte avec tous, et c'est lui qui expliquera au groupe, ayant été le seul à y parvenir, comment résoudre un problème de proportionnalité. Il initiera aussi ses voisins au maniement de la calculette (alors que ce n'était pas prévu pour résoudre les problèmes).

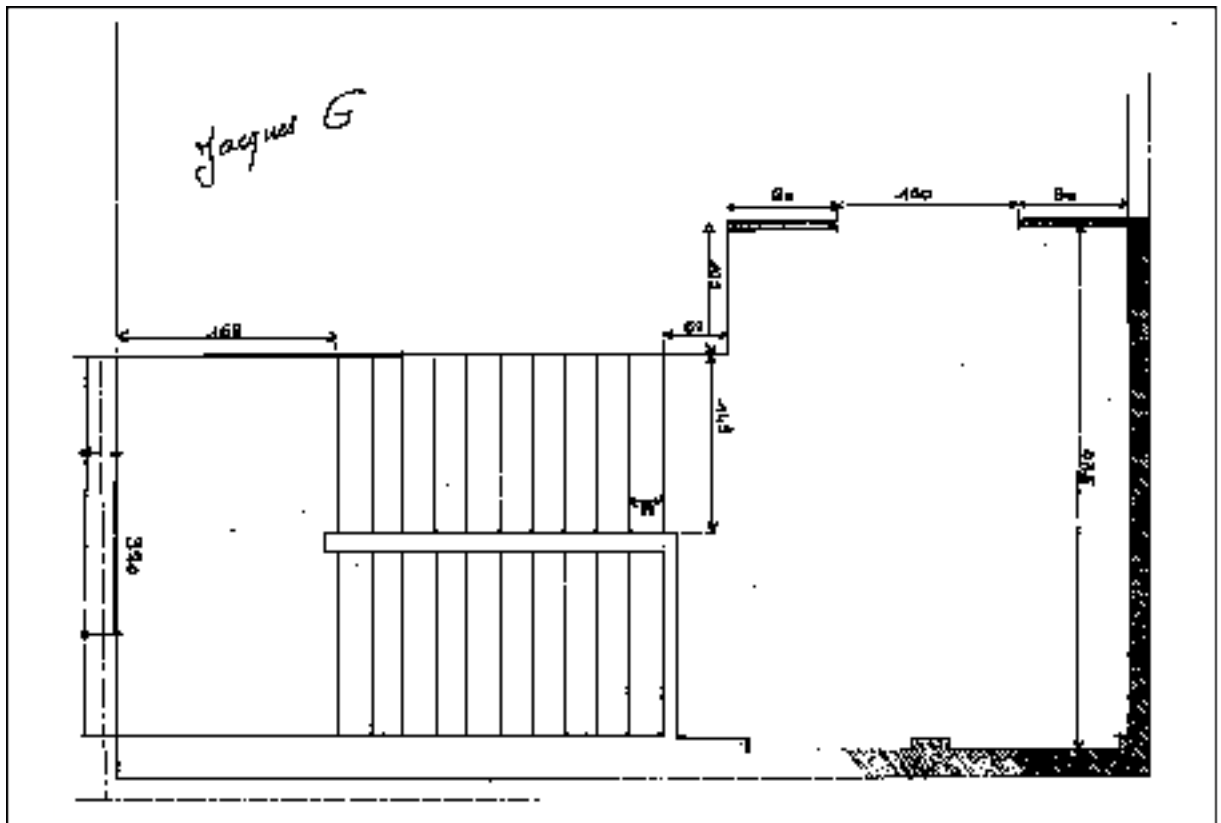
Son écriture se raffermi, et bien qu'encore difficilement soutenu, son rythme de travail augmente. Parallèlement, et sans qu'on l'y ait invité, il entreprend de prendre en charge sa santé et ses problèmes de logement, “pour que ce soit OK quand la formation débutera”.

Progressivement il s'attribue des compétences : des plans, quand il a travaillé dans le bâtiment, il en a utilisés. Prendre des mesures et les transformer en fonction d'une échelle, il sait faire. Ainsi, entre le premier plan produit et celui réalisé 15 jours après, on observe une restauration importante, sans qu'un travail pédagogique spécifique ait été mené sur ce type de représentation graphique.

J.G.: Plan de la pièce réalisé au début du stage :



J.G.: Plan d'une montée d'escalier réalisé après 15 jours



Si l'on s'était contenté d'évaluer ses performances à l'entrée en formation, il n'aurait pas pu être maintenu dans ce stage. Il avait déjà deux fois “tenté le coup de faire un stage” dans d'autres organismes, “mais je n'étais pas à la hauteur, parce que, dès que c'est du papier, ça me prend la tête, et je ne sais plus rien faire”.

Il ne représente pas un cas isolé d'apparition de compétences enfouies : nous constatons fréquemment cette évolution rapide dans de nombreux domaines, dans les représentations graphiques.

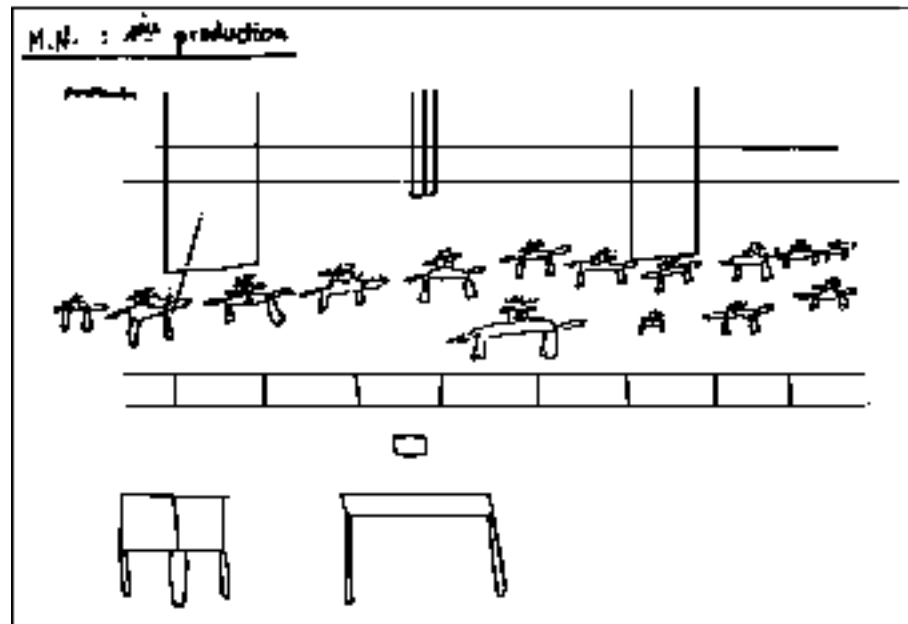
Les représentations graphiques nous paraissent être de bons révélateurs, de cette évolution des compétences, liée à l'évolution des capacités à se repérer, prendre conscience et adopter des points de vue, sans avoir entrepris quoi que ce soit dans le domaine graphique ou de réalisation de plans.

Utiliser des représentations graphiques

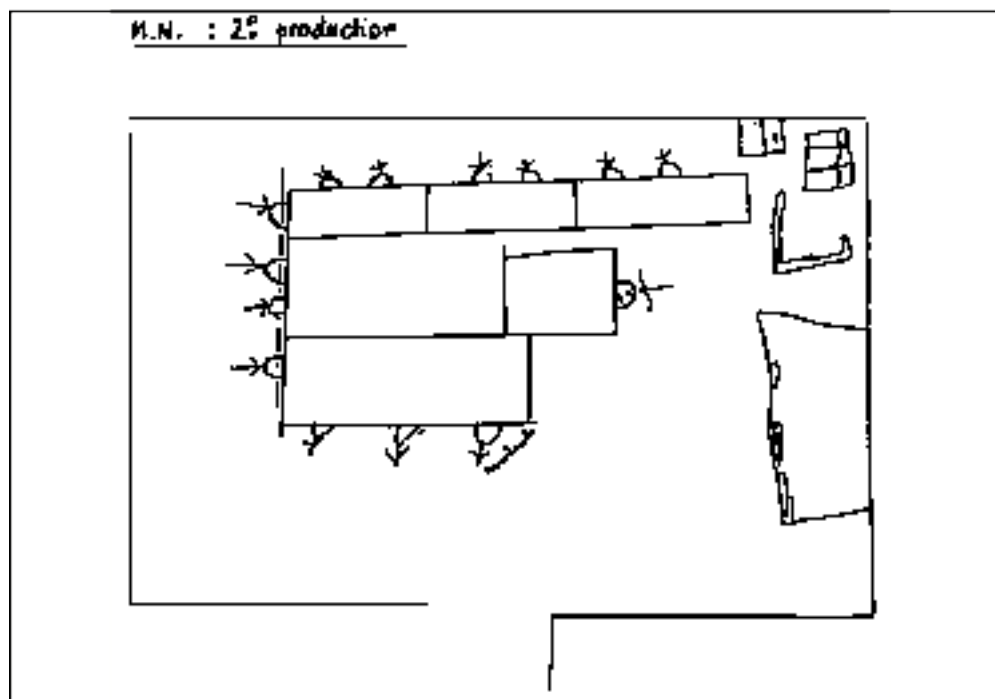
En organisant des situations de reconstitution de repères personnels, lorsque nous repropsons le dessin d'une (autre) pièce quelques jours après, sans avoir travaillé du tout sur les plans, nous observons des changements importants dans la nature et la qualité des productions.

Dessiner le plan de la pièce où l'on se trouve est proposé classiquement au début de tout stage. Cette activité est riche d'observations convergentes : la première production fait apparaître un mélange de représentations en deux et trois dimensions révélant qu'il n'y a pas unicité du point de vue.

En organisant des situations de reconstruction de repères personnels, lorsque nous repropsons le dessin d'une (autre) pièce quelques jours après, sans avoir travaillé en quoi que ce soit sur les plans, nous observons des changements importants dans la nature et la qualité des productions.



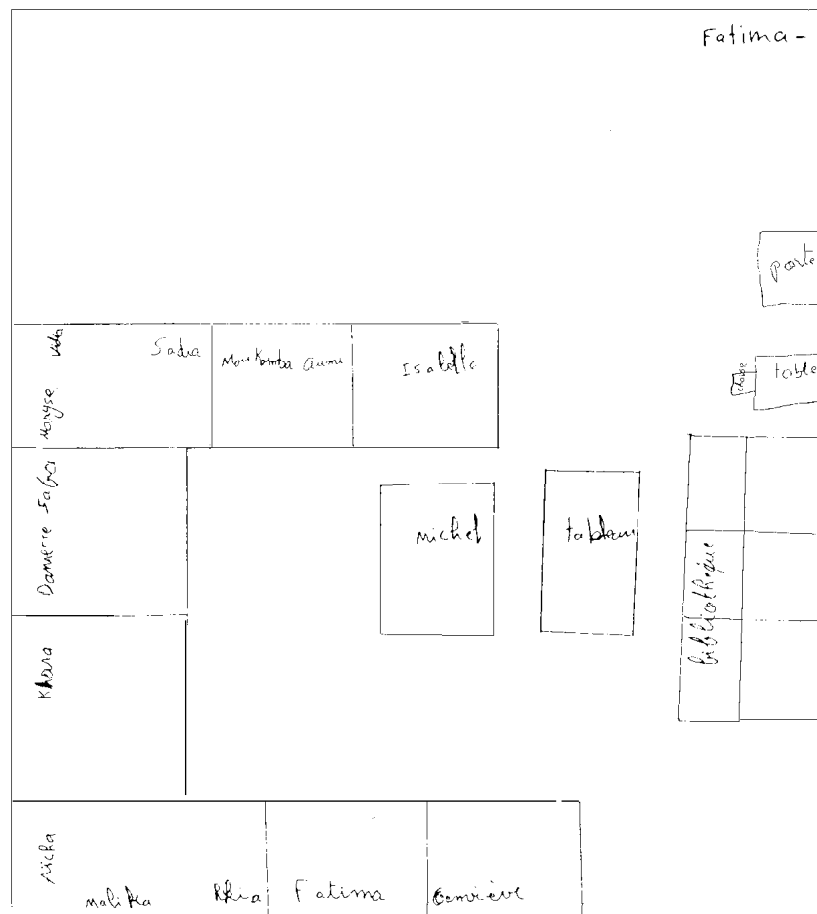
10 jours plus tard :



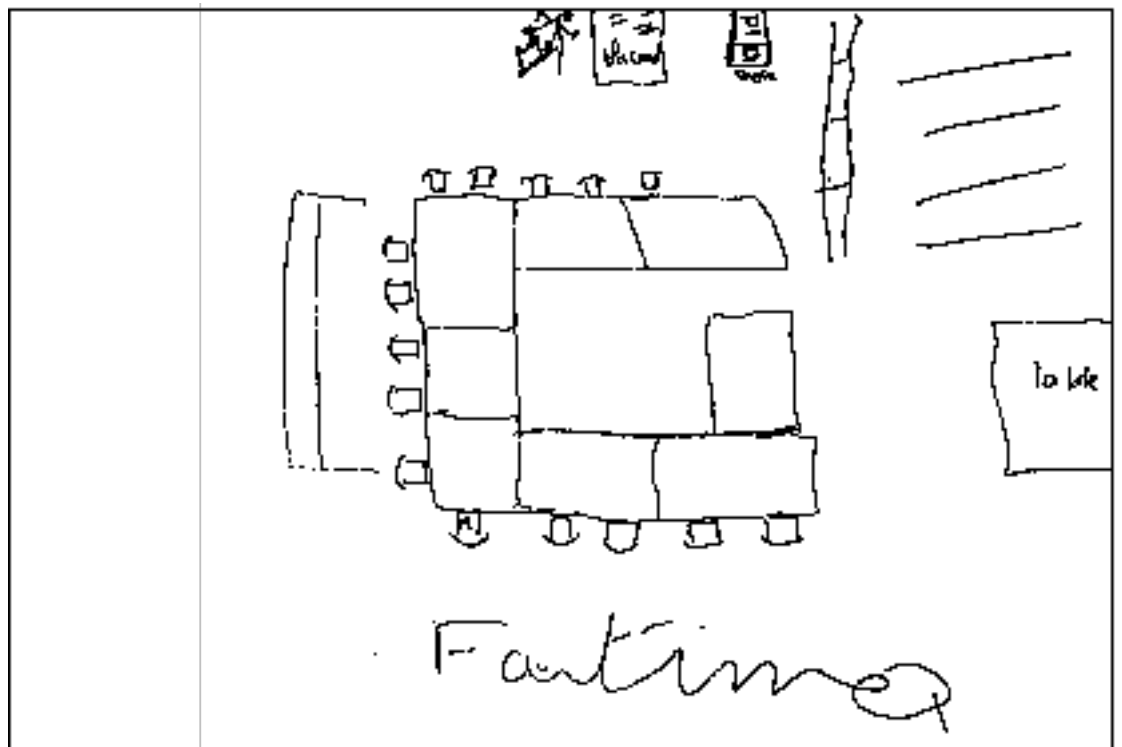
Cette évolution des représentations graphiques n'est apparemment pas due uniquement à l'auto-apprentissage contenu dans l'activité. En effet, comme le montrent les exemples recueillis auprès d'un groupe de femmes qui n'ont pas bénéficié de cette première phase et à qui on a demandé deux fois de réaliser le dessin de la pièce, on constate qu'aucune des

productions ne présente cette amélioration qualitative. On a même pu remarquer certaines régressions du niveau de performance, celles-ci pouvant également s'expliquer par le manque d'intérêt d'une telle activité pour ce public.

Avant :



Après :



Les situations choisies ont été retenues pour montrer différents effets de la démarche pédagogique que nous avons décrite, autour de leur caractéristique commune. Elles nécessitent la mise en œuvre de ce que nous désignons comme une compétence à se situer dont la carence est une des difficultés majeures de notre public. Nous l'avons vu, c'est dans ce domaine que l'axe de la formation se précise à "Médiation". Pour les raisons (sociale, professionnelle, économique, familiale, affective et cognitive) que nous avons déjà exposées nous en soupçonnions, avec les formateurs, la place capitale dans le processus d'acquisition des compétences. Cependant, les évolutions que nous avons observées, illustrées avec les exemples ci-dessus, dans les quinze premiers jours, mais également sur l'ensemble du temps de formation, sont d'une telle importance qu'il nous fallait approfondir, rechercher les mécanismes qui pouvaient en rendre compte. C'est ce que nous avançons plus haut. C'est ce que nous allons faire.

Résumé

Contrairement à ce à quoi on pouvait s'attendre, les évaluations-bilans, réalisés durant les premières semaines, ne sont pas utilisés pour construire la suite de la formation.

L'investigation nous a permis de mettre en évidence que les tenants de cette formation s'appuyaient sur trois pôles : l'orientation pédagogique générale, l'attitude des formateurs dans les situations des stagiaires, et le développement de la compétence à "se situer".

L'orientation principale et le travail de formation repose sur la transformation des représentations des sujets tant en ce qui concerne leurs compétences professionnelles que leur rapport au monde du travail et à la "réalité". Pour accéder à ces représentations nouvelles, les actions didactiques sont menées en s'appuyant à la fois sur la transformation du fonctionnement cognitif, considéré comme moteur des changements, et sur la dynamique induite par la situation de groupe, constitutive des changements affectifs.

Le recours aux outils "classiques" de bilan en formation d'adulte pose de nombreux problèmes. Seul un bilan/diagnostic approfondi, une observation individualisée et une approche globale de la personne peut avoir un intérêt. Très coûteuse en temps et en moyens, elle est d'office hors de portée des organismes de formation s'occupant des publics de l'exclusion. De plus, les conclusions auxquelles ces approches peuvent mener ne sont pas d'emblée opérationnalisables par les formateurs. Alors, quelle démarche adopter en stage, pour qu'à la fois l'évaluation ne renvoie pas au manque et à l'échec, et qu'elle permette de donner un sens à la formation qui va suivre ?

L'étape initiale - C'est en engageant le processus de formation dès la phase initiale que l'équipe de "Médiation" résout ces problèmes. Cette phase constitue l'étape structurante sur laquelle s'articuleront les activités de formation et par rapport à laquelle elles viendront prendre sens. Cette période vise les buts suivants : permettre des points de vue différents sur chaque stagiaire - permettre aux stagiaires de se situer par rapport aux autres en faisant valoir son expérience, ses compétences ou ses connaissances - amener chacun à se situer par rapport aux compétences à acquérir - faire prendre conscience de ses capacités à apprendre et des différentes modalités dans lesquelles elles s'exercent, c'est-à-dire avoir un regard sur son propre fonctionnement cognitif.

La démarche d'évaluation - Les exercices faits par les stagiaires sont rendus sans correction accompagnés d'une grille d'auto-évaluation. Parmi les exercices qui ont été auto-évalués comme "non-sus", chaque stagiaire doit en choisir au moins deux qu'il "pense pouvoir arriver à faire en révisant un peu". Ensuite, parmi les exercices réussis et auto-évalués comme tels, on choisit pour chaque stagiaire une sorte de "pôle d'excellence". Chacun à leur tour, ils exposeront leur méthode de résolution. Il ne s'agit pas seulement de donner la bonne réponse, le bon résultat, mais d'explicitier comment on a fait et éventuellement de répondre aux questions. A la fin de la séance, on fait le point sur un "contrat": chacun s'engage à devenir capable de faire tel ou tel type d'exercice lors de la prochaine séance. Les résultats "vrais" et l'auto-évaluation sont confrontés. De nouveaux exercices analogues sont proposés et les stratégies utilisées pour surmonter les obstacles sont verbalisées.

Du point de vue de la formation, la démarche favorise l'émergence d'un sentiment de compétence sur le plan du fonctionnement cognitif, qui permettra aux compétences professionnelles de s'installer.

La formation générale - La brièveté du temps de formation ne permet pas les "mises à niveau". La notion de discipline s'estompe au profit de la notion d'"outils": outils mathématiques utilisés dans la profession, connaissances techniques et technologiques, outils de communication orale et écrite, connaissances sur l'environnement. La liaison entre les activités de chantier et l'acquisition des connaissances est maintenue étroitement.

La formation professionnelle - Selon les types de stages, elle est organisée sous forme de "modules professionnalisants" ou sous forme de chantier-école. Les stagiaires sont ainsi confrontés aux vraies exigences de la profession. Le développement des savoir-faire en grandeur réelle permet une meilleure évaluation des résultats dans un champ de contraintes qui n'est pas artificiel. Ils sont organisés en équipes autonomes de quatre personnes, ayant chacun une partie de chantier en propre à gérer de A à Z. En milieu de chaque semaine, avant de reprendre les activités "papier-crayon", un bilan des travaux est mené en groupe, avec une évaluation sur la qualité des réalisations, sur les problèmes rencontrés et sur les solutions apportées.

C'est dans un environnement au plus près des conditions ordinaires que cette formation prend son sens.

L'alternance en entreprise et les techniques de recherche d'emploi (TRE) - Le stage en entreprise permet au stagiaire de

mettre en œuvre les compétences nouvellement acquises. Avoir “un pied” dans l'entreprise est un puissant facteur de dynamisation pour la recherche d'emploi, ainsi qu'une aide à la reprise de confiance en soi par la validation de ses compétences en milieu professionnel.

La démarche pédagogique - Elle se caractérise par les cinq principes suivants : complexité des tâches, facilitation et prise de conscience, communication, constitution de repères, restauration narcissique. Il est nécessaire de proposer des situations où les dimensions sont nombreuses pour que tous soient en mesure de mobiliser et d'actualiser les compétences dont ils disposent, en fonction de ce qu'ils identifieront comme des éléments connus ou reconnus. C'est parce qu'elles sont complexes que les tâches peuvent être dotées de sens par les sujets et qu'elles permettent l'élaboration de représentations, d'anticipations et de planifications des actions.

Cette démarche produit des effets observables sur le fonctionnement et le comportement des stagiaires en très peu de temps. La période de bilan, pourtant d'une durée de deux semaines seulement, permet déjà d'observer des évolutions importantes.