

**Université Paris V - René DESCARTES  
Sciences de l'éducation - Sorbonne**

# **“La compétence à se situer”**

**Comment favoriser l'acquisition  
de compétences professionnelles  
chez les adultes en difficulté de réinsertion**

Thèse de doctorat de l'Université René Descartes  
(arrêté du 23 novembre 1988)

présentée par

**Gérard JEAN-MONTCLER**

**sous la direction de M. Gérard VERGNAUD  
Directeur de recherches au CNRS**

**1994**

*à monsieur Vibert-Vichet  
en souhaitant qu'il continue longtemps  
"à jouer à saute-soleil  
dans l'essaim de la connaissance"*

## Table des matières

INTRODUCTION .....	1
PRESENTATION GENERALE.....	11
Situation de la recherche .....	13
Domaine d’investigation de la recherche .....	17
Cadre de référence .....	24
Didactique et pédagogie .....	24
L’ingénierie didactique.....	31
Modèle de programmation des actions didactiques de M. Roger ..	53
LA FORMATION DES "BAS NIVEAU" .....	63
Problèmes de formation.....	63
Publics “en difficulté” et dispositifs de formation .....	68
Les enjeux de la formation.....	68
Les parcours de formation .....	71
Les aspects financiers.....	72
L’organisme de formation et la sélection .....	74
LE PUBLIC DE LA FORMATION .....	77
Les aspects socio-économiques .....	77
Données générales.....	77
Répartition du public selon les types d'action .....	78
Insertion/exclusion: quelques repères .....	81
L'exclusion en question .....	81
Deux critères significatifs de l'exclusion.....	82
Un effet observable de la situation d'exclusion .....	85
La notion d'employabilité en formation .....	86
Les finalités assignées à la formation .....	86
Les compétences liées à l'employabilité .....	87
Le suivi des stagiaires .....	88
THEORIES, METHODES, OUTILS POUR FAVORISER LES APPRENTISSAGES.....	94
Introduction .....	94
De l’apprentissage à l’éducabilité cognitive.....	97
L’apprentissage “mécanique” .....	99
L’apprentissage par “compréhension” .....	102
L’apprentissage-enseignement.....	104
L’apprentissage et le développement .....	108
Les méthodes pédagogiques et l’éducabilité cognitive .....	118
Différentes approches .....	119
Principes traditionnels progressifs.....	122
Principes dynamiques: besoin, action, développement .....	123
L’éducation de l’intelligence .....	132
Les différents “outils”.....	144

L'Entraînement mental .....	150
Le Programme d'enrichissement instrumental (PEI) .....	171
T a n a g r a .....	190
Les Ateliers de raisonnement logique .....	204
Distinctions et caractéristiques didactiques .....	218
Indications pédagogiques .....	229
LA FORMATION SUR LE TERRAIN .....	239
Introduction .....	239
Les observations conduites .....	241
Les conditions de recueil .....	241
Les difficultés à se situer.....	243
Pratiques pédagogiques .....	253
Les différentes phases de la formation .....	256
La démarche pédagogique observée à "Médiation" .....	276
Observation de cas .....	286
MODIFIER LES COMPETENCES, ASPECTS THEORIQUES .....	306
Difficultés évoquées et hypothèses avancées .....	307
Les représentations des formateurs .....	307
Les liaisons avec d'autres recherches .....	309
Point de vue propre/point de vue spécifique .....	311
Repères spatio-temporels et acquisition des compétences .....	315
Approche théorique .....	315
Situations révélant une non-anticipation de la tâche .....	322
Soi comme outil de connaissance .....	329
Point de vue sur l'objet/point de vue sur le sujet.....	329
La dynamique des fonctionnements affectif et cognitif.....	329
L'approche développée par la psychologie sociale .....	333
La modifiabilité des compétences .....	336
Le concept de modifiabilité .....	338
La nécessaire complexité des tâches .....	345
Situation complexe: apprendre à comprendre un texte .....	354
La lettre en polonais.....	357
CONCLUSION .....	383
BIBLIOGRAPHIE DES OUVRAGES CITES .....	398
INDEX DES AUTEURS .....	414

## INTRODUCTION

Dans cette dernière décennie, le problème des “laissés pour compte” des restructurations économiques est toujours d’actualité : nombreux sont les sortants ou les exclus du système scolaire sans avenir socio-professionnel. On ne parle plus de leur bas niveau intellectuel (qui les renvoie ainsi dans une marginalité inéluctable) mais de “bas niveau de qualification” ! Cette nouvelle appellation révèle bien la primauté d’une préoccupation économique. Dans notre société industrielle, il est clair que le niveau se définit non en lui même mais par rapport aux compétences sollicitées par le poste de travail dont l’exigence augmente avec l’évolution technologique. La notion de bas niveau, qui renvoie à la faiblesse des capacités d’adaptation corrélée aux difficultés d’insertion professionnelle (chômeur de longue durée), présente donc un caractère équivoque et relatif. On peut certes prendre en considération les implications sociales de cette condition : par exemple, l’accès à l’éducation, la possibilité réduite d’avoir pu bénéficier d’un capital culturel permettant une réelle intégration sociale et professionnelle<sup>1</sup>; mais il est toujours difficile d’échapper à la relativité des critères retenus, selon les lieux et les époques. Le discours dominant était celui de l’inadaptation liée à des aptitudes individuelles, à des handicaps sociaux.

---

<sup>1</sup> Cf. la notion explicative de “déprivation culturelle” proposée par Feuerstein que nous présenterons plus loin.

Aujourd'hui le problème est plus complexe et inquiète les institutions et les élus locaux, confrontés au risque de la marginalisation d'un nombre croissant d'individus. En effet, la perte d'un emploi peu qualifié entraîne le plus souvent dans un engrenage d'exclusion professionnelle et sociale. Le problème n'est pas nouveau, mais l'environnement socio-économique et les nécessités politiques le réactualisent avec plus d'acuité. La faillite du système scolaire devient plus criante lorsqu'on découvre que ces "bas niveaux" ne sont pas les débiles d'antan. "Avec le traitement social du chômage, les pouvoirs publics ont mis en place des dispositifs de formation visant «l'élévation du niveau», elle-même devant améliorer l'«employabilité» de ces chômeurs. Les formateurs se sont vus sollicités par les pouvoirs publics pour œuvrer à la lutte ainsi conçue contre l'exclusion." (F. Ginsbourger, 1992)<sup>1</sup>.

La classe politique, à cause du chômage et de ses conséquences électorales, les industriels, en termes de concurrence et de productivité, et surtout les intéressés eux-mêmes, au nom du droit au travail, chacun est concerné.

Les industriels redécouvrent le capital formation et son investissement dans l'entreprise. Il est plus rentable d'adapter le personnel à de nouvelles fonctions que de licencier et d'embaucher. Mais il faut qu'il soit adaptable pour supporter la transformation des postes de travail et l'évolution des techniques. Les moyens utilisés jusqu'ici (élévation du niveau scolaire) pour parvenir à ce résultat semblent inefficaces lorsqu'ils sont mis en œuvre auprès de publics adultes dits de "bas niveau".

Ces derniers, paralysés par leurs handicaps et les difficultés qu'ils rencontrent, se trouvent le plus souvent dans un processus d'exclusion sociale lié à l'évolution économique. Selon la typologie

---

<sup>1</sup> Le nom des auteurs et l'année d'édition de l'ouvrage cité servent de référence vers la bibliographie, elle-même suivie d'un index permettant de retrouver, dans le corps du texte, les citations ou références attachées à ces auteurs.

que Serge Paugam a constituée, dans son étude de la “disqualification sociale” (1991 p. 31), ils sont plus ou moins “fragiles”, “assistés”, ou “marginiaux”. La “logique” de l’assistance est vécue le plus souvent comme une “épreuve humiliante qui peut introduire un changement profond dans l’itinéraire moral d’un individu” (op. cit. p. 25), marquant l’ensemble de son rapport avec autrui. Ce phénomène de disqualification sociale peut guider les démarches de formation à entreprendre.

En effet, la capacité à se situer se trouve centrale dans la problématique d’insertion et semble être, en même temps, une conséquence de cette situation. C’est un des facteurs sur lequel la formation peut et doit agir pour favoriser l’acquisition des compétences nécessaires permettant d’être employé.

Nous allons nous efforcer de dire comment (en sollicitant les apports de l’approche didactique, des théories de l’apprentissage et des méthodes pédagogiques), pourquoi (par un certain nombre de constats), et dans quelles conditions, cela est réalisable. C’est à l’accueil en formation qu’on se rend compte à quel point ces situations sont fréquentes et massives dans l’histoire des individus. Ces traits psychologiques se sont révélés être d’une telle fréquence et prenant une telle importance dans la formation, que nous les avons considérés comme déterminants et devant faire l’objet d’une attention particulière: ils cernent la capacité à se situer dans le temps, l’espace, la communication et, corollairement, dans la connaissance.

L’environnement socio-économique de ces formations affecte les conditions dans lesquelles elles sont organisées. Certaines contraintes (temps et moyens) ont des effets pervers. D’autres, au contraire, ont induit, par un phénomène d’adaptation obligatoire, des pratiques empiriques et implicites qui semblent conduire à de “bons” résultats en terme d’emploi à la sortie des formations. Quelles contraintes pèsent sur les organismes de formation? Quelles sont les caractéristiques de ces pratiques?

En outre, puisqu'un enseignement de type scolaire s'avère inopérant, les solutions ponctuelles de rattrapage sont les bienvenues : on voit se multiplier, dans les offres des organismes de formation, l'annonce d'utilisation de telle ou telle méthode de "remédiation". Quelles sont-elles? Sur quelles théories sont-elles bâties? Quelles sont leurs limites, leur intérêt? Qu'en est-il des compétences dites cognitives, de leur genèse et de leur mise en œuvre? Quels principes peuvent être généralisés dans les situations de formation?

Les organismes de formation professionnelle sont confrontés à une "clientèle" dont le niveau ne lui permet pas de suivre l'enseignement correspondant à la qualification visée. Une pré-formation s'impose (pré-FPA, péri-FPA par exemple). Ce n'est plus un problème de "simple" rattrapage scolaire. C'est celui de la capacité à acquérir des connaissances dans un laps de temps toujours trop court. On ne peut pas "tout reprendre à zéro". La question des moyens est posée aux formateurs.

F. Ginsbourger et V. Merle (1989, p. 41) lient ce problème à l'absence de normes générales en matière de contenus, de méthodes et de validation des formations et, de façon encore plus décisive, à l'absence de perspective d'emploi précis à l'issue de l'opération de formation : ce qui renforce l'autonomie du formateur.

Celui-ci devra inventer, choisir des moyens, des méthodes, des techniques et des outils. Il n'existe pas de "standard" en la matière. Tout ce qui pourrait "élever le niveau de qualification" est bon à prendre.

Cela permet d'expliquer, en partie, l'engouement des formateurs pour des "outils" leur permettant d'agir sur les mécanismes d'acquisition et d'utilisation des connaissances chez l'individu à former. Il existe cependant un risque : celui de lui faire perdre sa place de sujet, car l'on est dans un secteur (le marché de la formation) où le "produit" (offert à l'organisme payeur) doit être rapidement "transformable" pour être performant. Comment, sans tomber dans ces excès pour la formation des adultes en difficulté d'insertion

professionnelle, les savoirs acquis peuvent-ils être “réactivés” et favoriser de nouvelles acquisitions? “Pour ce qui est de l’adulte biologique, sexué, doté d’une expérience sociale, et des apprentissages relatifs à ces activités socialement organisées que sont les activités de travail, il y a des angles morts dans le regard que les chercheurs portent sur l’homme et la société.” (F. Ginsbourger, 1992, p. 14). La recherche en didactique doit se déplacer vers ce “point aveugle”.

Dans ce contexte, traité volontairement à grands traits, s’ouvre un nouveau marché de formation.

Pour les formateurs (qui doivent se faire reconnaître<sup>1</sup>) le “comment faire pour que ça marche ?” entraîne un besoin croissant d’outils adaptés.

Les organismes de formation ressentent le besoin de méthodes performantes et doivent pouvoir démontrer la pertinence de leur “produit”. Sur le terrain de la formation des adultes, l’éducabilité cognitive est à la mode.

A l’Université, dans les départements “Sciences humaines”, la recherche se poursuit.

La didactique s’instaure en discipline, mais les praticiens semblent avoir quelques difficultés à utiliser les résultats de ces travaux. Les cadres théoriques ont été développés surtout autour des disciplines scolaires. L’approche didactique peut-elle se déplacer dans le domaine, nécessairement pluridisciplinaire, des apprentissages relatifs aux activités professionnelles ? Ils exigent la mise en œuvre combinée de plusieurs types de compétences scientifiques, techniques et sociales. Pour améliorer les situations formatives professionnelles, il faut analyser les phénomènes qui se produisent

---

<sup>1</sup> Voir à ce sujet notamment les travaux de Malglaive. Nous liions ce problème à l’avidité avec laquelle les formateurs se “précipitent” sur toute nouvelle méthode susceptible d’accroître leur efficacité, comblant ainsi la précarité de leur reconnaissance statutaire. Une convention collective n’a vu le jour qu’en juin 1989.

dans les processus d'enseignement et d'apprentissage, il faut interroger l'implicite des pratiques de formation et la construction des compétences professionnelles. Pour leur permettre d'organiser les situations les plus favorables à l'acquisition des compétences professionnelles il faut mettre à la disposition des formateurs les principes transposables, dégagés des cadres théoriques qui permettent d'établir des liaisons entre les différentes approches didactiques. Alors les formateurs pourront passer de la recherche de solutions miraculeuses à la construction de situations explicitement élaborées en fonction des sujets, des acquisitions visées, avec les méthodes pédagogiques adaptées, choisies autrement que sous la pression de la mode ou des traditions, et conduites en fonction des activités de l'apprenant. Ce n'est pas une utopie, mais la recherche "d'une intervention réellement professionnelle des formateurs" (G. Vergnaud, 1992, p. 31). Cette intention nécessite un cadre d'analyse des situations de formation, un modèle théorique permettant d'étudier les modalités d'intervention en tenant compte, à la fois, des particularités des contenus, des sujets, des mécanismes d'apprentissage et des aspects psycho-affectifs de la relation pédagogique.

C'est lorsque la bonne volonté du pédagogue ne suffit plus que la nécessité "d'outils conceptuels" s'impose.

Nous pensons que les cadres de références de la didactique, que nous précisons plus loin, répondent à ce besoin. C'est pourquoi nous avons retenu cette approche pour notre recherche des conditions qui pourraient favoriser l'acquisition des compétences professionnelles là où les pratiques "ordinaires" échouent.

D'après les conclusions d'un groupe de travail, publiées sous la direction de J. Pailhous et G. Vergnaud à la Documentation française (1989) - "Adultes en reconversion", pour tenter d'apporter quelques réponses à ces problèmes dans la formation des adultes, un appel d'offres de recherches a été lancé par le département

“Homme, Travail et Technologie” de la Direction générale de la Recherche et de la Technologie du Ministère de la Recherche et de l’Espace.

Les analyses et les propositions que nous présentons ont été réalisées dans le cadre de cet appel d’offres, auquel nous avons répondu avec Véronique Bonnal-Lordon (psychologue) et Jacques Avice (directeur de l’organisme de formation “Médiation”).

Face à des personnes relevant du “traitement social du chômage”, réputées incapables d’accéder directement à un emploi, y compris le moins qualifié, la question cruciale qui se pose aux formateurs est : quelle démarche didactique est à construire pour que le temps alloué à la période de formation soit efficace? Quelle(s) compétence(s) générale(s) faut-il développer en priorité? Plus particulièrement, comment aborder la phase initiale de la formation de façon à mettre les personnes en état d’acquérir de nouvelles compétences professionnelles?

Nous avons orienté notre travail vers la recherche des conditions d’organisation de situations dont les effets tangibles sont favorables à l’acquisition de compétences professionnelles, en mobilisant les principes généralisables de la didactique.

À partir du constat d’un problème grave pour notre société pour lequel il faut faire des propositions, notre recherche part de la pratique comme objet dans deux directions. Parmi les réponses proposées pour les “bas niveaux de qualification” on trouve, d’une part, les méthodes d’éducabilité cognitive et, d’autre part, des pratiques plus ou moins originales et efficaces dans des associations qui offrent des formations.

Nous avons sélectionné quatre méthodes représentatives des pratiques d’éducabilité cognitive pour en analyser les principes et en dégager les points communs afin d’en tirer un certain nombre de préconisations pédagogiques à l’usage des formateurs. Dans ce

champ, en examinant l'émergence du concept d'éducabilité cognitive, nous ferons apparaître que les théories pédagogiques et psychologiques à partir desquelles ces méthodes ont été élaborées ne sont pas nouvelles. L'originalité des concepteurs de ces méthodes réside dans l'agencement pragmatique qu'ils ont construit à partir des données théoriques. En privilégiant dans ces approches scientifiques ce qui pouvait "faire avancer" les pratiques de formation ils ont participé, de manière empirique, à l'élaboration de nouvelles hypothèses dans le domaine du fonctionnement cognitif et du développement de l'intelligence.

Cette recherche, en Sciences de l'Éducation se situe dans une dynamique semblable. À partir de l'étude de l'existant, d'observations des pratiques, de constats sur le terrain de la formation, nous chercherons ce qui, du côté de la science, permet d'éclairer les pratiques et de tenter de résoudre les problèmes rencontrés. Puis avec cet éclairage, après avoir formulé de nouvelles propositions d'actions et les avoir confrontées aux réalités des situations, nous avancerons de nouvelles hypothèses qui pourraient rendre compte des effets produits. Nous avons, ce faisant, la volonté de participer, même modestement, à une transformation et un enrichissement des points de vue théoriques, en particulier dans le domaine du fonctionnement cognitif, des apprentissages et, par conséquent, d'une démarche didactique spécifique à ce public d'adultes en difficulté d'insertion.

En ce qui concerne les associations de formation, pour des raisons circonstanciées liées à l'appel d'offres, nous avons réalisé notre étude avec l'association "Médiation". Nous avons conduit notre travail d'analyse avec le même cadre théorique et les mêmes intentions que pour les méthodes. Cette association a développé des pratiques intéressantes. Les choix pédagogiques n'étaient pas fondés, a priori sur les méthodes d'éducabilité cognitive mais ne s'y opposaient pas. Ils reposaient sur des principes inspirés de la propre

formation de ses formateurs axée sur le développement personnel, l'expression, la communication et le travail corporel. Nous verrons en quoi les principes sur lesquels ils reposent sont semblables ou différents, comment ils peuvent être formalisés, comment nos observations ont mis en évidence un certain nombre d'aspects concernant les compétences liées au temps, à l'espace, à la communication, au contexte et à la complexité des contenus de formation.

En faisant une description analytique de nos observations nous proposerons un nouveau point de vue explicatif et de nouvelles approches théoriques concernant les mécanismes d'apprentissage permettant d'élaborer des principes généralisables dans le domaine de l'éducation, en général, et de la formation professionnelle, en particulier.

Ainsi notre démarche est praxéologique au sens que J. Piaget donne à ce terme : "recherche interdisciplinaire sur les principes d'action des êtres vivants, les relations entre les moyens et les fins, les décisions"<sup>1</sup>. De plus, nous répondons de cette manière au cahier des charges de la recherche, fixé par l'appel d'offre, et aux objectifs d'une recherche en éducation au sens de V. de Landsheere<sup>2</sup>. C'est-à-dire en rapport étroit avec la pratique et la formation des formateurs plutôt qu'une recherche sur l'éducation dépendante des différentes disciplines scientifiques et tributaire des critères de validité de ces sciences.

Nous ne sommes pas orienté vers une recherche de connaissances scientifiques de lois mesurables mais plutôt vers une recherche pragmatique, de connaissances pédagogiques et reproductibles, qui interroge les résultats pour synthétiser, sous forme de théorie confrontée à la pratique tournée vers la réalisation de projets éducatifs, pédagogiques, de formation.

---

<sup>1</sup> Lexique des sciences sociales, Dalloz, 1988, p. 297

<sup>2</sup> *L'éducation et la formation, science et pratique*, PUF, Paris, 1992.



## PRESENTATION GENERALE

Peut-on aider les adultes qui sont en difficulté de réinsertion ?

Presque tous les mots de cette phrase correspondent à une classe de problèmes dans le domaine de notre recherche : les conditions favorables au développement des compétences professionnelles chez des adultes peu qualifiés.

Ces problèmes concernent l'action du formateur (interventions, régulations, étayage, tutorat, etc.), la spécificité de la notion d'adulte en formation, la difficulté "dans" laquelle ils seraient et les moyens d'y remédier, au regard du contexte et des finalités de la formation.

C'est la complexité de la question. Au risque qu'elle soit reçue comme une provocation, nous ne l'aurions pas retenue, si nous n'entendions la notion d'aide comme "l'action d'intervenir en faveur d'une personne, en joignant ses efforts aux siens"<sup>1</sup>. La dimension d'engagement réciproque des acteurs nous semble intéressante lorsqu'on se rend compte à quel point les formateurs eux-mêmes sont démunis face à la multiplicité et à l'ampleur des difficultés qu'ils rencontrent chez les adultes dits "de bas niveau de qualification".

C'est à la recherche d'éléments de réponse à ces problèmes que nous avons consacré notre investigation, dont il convient d'abord de

---

<sup>1</sup> Petit Robert 1, 1991.

préciser le cadre dans lequel elle s'inscrit, le champ que nous avons privilégié et les références théoriques qui l'orientent.

Nous aborderons ensuite, sur le terrain de la formation, la question de la formation des publics de "bas niveau" puis les spécificités du public reçu en stage.

Avant d'observer les conditions de mise en œuvre de cette formation nous consacrerons un effort particulier à l'analyse des méthodes, dites de "remédiation", le plus souvent proposées et qui peuvent inspirer les pratiques des formateurs pour ce public. Des principes didactiques transposables ou généralisables peuvent en être extraits et constituer un guide d'action pédagogique. De retour sur le terrain de la formation, nous rendrons compte des observations, des entretiens et des analyses de cas qui nous permettront de mettre en évidence les éléments sur lesquels il semble qu'il faille agir en priorité.

Enfin, nous formulerons un certain nombre d'hypothèses explicatives dont nous pourrions dégager quelques principes à prendre en considération dans la construction des situations didactiques et qui conditionnent la réussite de la formation des adultes en difficulté d'insertion.

Au fil des analyses nous insérerons des remarques qui, se détachant du courant du texte, ouvrent une réflexion critique, soulèvent un problème se rapportant à l'objet du paragraphe qui précède, ou indiquent une liaison avec une autre partie de la recherche.

Ces remarques sont l'occasion d'un commentaire, d'une critique, d'une mise en relation avec d'autres approches, d'une réflexion inspirée par l'orientation de notre cadre de référence. Elles sont filigranées par une problématique qui, lorsqu'elle est centrée sur les acteurs, vise à mettre en évidence l'importance de leurs rôles, lors-

qu'elle porte sur les principes pédagogiques présents, à élargir l'analyse et la réflexion et, lorsqu'elle est centrée sur l'objet de l'apprentissage, à relever l'importance des compétences à se situer, en jeu dans le mécanisme d'acquisition.

La perspective que ces remarques font apparaître est multiréférentielle. En effet, nous suivons en cela le point de vue de J. Ardoino qui, à propos de l'analyse des situations sociales, propose de privilégier un regard systémique, compréhensif et herméneutique afin de restituer "le caractère «molaire», holistique, de la réalité étudiée"<sup>1</sup>. Cependant, notre approche qui se veut compréhensive, interprétative et explicative ne doit pas laisser se distendre le fil conducteur de notre préoccupation issue du cadre général des références que nous sollicitons pour l'analyse didactique des situations de formation. Ce cadre présenté plus loin est organisé autour de notre objet de recherche : les conditions, favorisant l'acquisition des compétences professionnelles, liées aux acteurs, aux contenus et aux situations de formation.

## **SITUATION DE LA RECHERCHE**

C'est dans le cadre de l'appel d'offres, lancé en 1989 par le Département Homme, Travail et Technologie de la Direction générale de la Recherche et de la Technologie du Ministère de la Recherche et de l'Espace, que se situe notre recherche.

En effet, avec Véronique Bonnal-Lordon, psychologue chercheur au laboratoire de Psychologie du Développement et de l'Éducation (Paris V) et avec Jacques Avice, directeur de l'association de formation "Médiation"<sup>2</sup> (loi 1901), nous avons répondu à l'appel d'offres: "Formation et apprentissage des adultes peu qualifiés".

---

<sup>1</sup> L'analyse multiréférentielle des situations sociales, Psychologie clinique, 1990, n° 3 (spécial : "Social-psychique, articulation"), p. 49.

<sup>2</sup> Voir en annexe la présentation détaillée de l'organisme.

C'est avec leur aide et la collaboration de l'équipe des formateurs que cette investigation s'est déroulée et que nous avons pu recueillir, sur le terrain, les observations qui seront présentées ici.

“Médiation” est un organisme de formation, créé en 1988, qui reçoit des adultes à la recherche d'un emploi, de niveaux IV, V, V bis. Ses onze formateurs conduisent des sessions de “bilan-évaluation-orientation RMI”, d’“évaluation-orientation-redynamisation CLD” (chômeur longue durée), des sessions d'orientation approfondie, d'alphabétisation, de préformation, d'insertion, de formation professionnalisante et professionnelle: dans le second œuvre du bâtiment, le secteur de la distribution (par exemple “Caisse-vente”, “Télémarketing”), le secteur sanitaire et social (“Aide à la personne âgée”, “Auxiliaire de vie”).

Grâce à l'implication des formateurs l'essentiel de notre démarche empirique a été menée et a pris la forme d'une “recherche-action” après les premiers constats. Ce qui nous a conduit à laisser “parler” le terrain pour tirer ensuite des conclusions théoriques et pour interpréter les phénomènes observés, sous les angles didactique<sup>1</sup> et pédagogique de notre cadre de référence théorique que nous préciserons plus loin.

Une telle démarche a permis d'analyser les modes de fonctionnement des sujets (et des formateurs) en situation. Elle a mis en lumière les ressources dont peuvent disposer les individus, même lorsqu'ils sont dans la plus grande précarité, pourvu que des situations favorables leurs soient proposées. Nous avons choisi de rendre compte des entretiens conduits auprès des sujets et de relater certaines observations, dans une position qui vise l'illustration de notre propos, par un certain nombre d'indicateurs, plutôt que la volonté démonstrative de preuve.

---

<sup>1</sup> Nous préciserons ce terme plus loin pour l'instant nous reprenons la définition de G. Mialaret, selon lequel, la didactique inclut la pédagogie et permet de penser les conditions de la transmission et de l'appropriation de savoirs précis (revue “Les sciences de l'éducation pour une ère nouvelle”, 1982).

Les actions de formation à destination de publics “en difficulté”, adultes de bas niveau de qualification hors l'emploi, constituent notre terrain d'observation. Nous procéderons par des entretiens, des observations de situations et par l'analyse de productions de stagiaires.

Notre intention initiale était de préciser la nature des processus en jeu dans les situations de formation à partir d'un point de vue extérieur, celui de chercheurs se penchant sur un objet et posant le problème dans leurs cadres de référence. Le projet était conçu comme le regard de spécialistes s'interrogeant sur une partie de l'objet “formation d'adultes”. Il devait conduire les chercheurs à “dévoiler” le fonctionnement des sujets dans la situation où ils se trouvent.

Après quelques semaines d'observation sur le terrain, il nous est apparu que la démarche envisagée présentait les caractéristiques d'une relation d'expertise qui faussait le rapport entre “praticiens et chercheurs”. La trop grande distance entre les problèmes vécus sur le terrain et l'éclairage scientifique proposé d'une telle approche risquaient d'occulter les dimensions pragmatiques, c'est-à-dire la réalité du contexte et des contraintes dans lesquelles la formation se déroule.

Or il se trouve que l'appel d'offres imposait une recherche centrée sur les questions émanant du terrain, et leur examen à la lumière des théories actuelles, par des scientifiques, mais dans un aller-retour pratique/théorie.

L'immersion, puis l'inclusion presque à temps plein, dans l'équipe de “Médiation” de notre partenaire de recherche Véronique Bonnal-Lordon a contribué à faire réapparaître le point de vue du “terrain” comme pivot central de la démarche. Ce point de vue de praticiens peut être résumé ainsi :

- Nous, formateurs, avons développé un certain nombre de pratiques et de savoir-faire, dans les situations de formation des pu-

blics identifiés sous la nomenclature : “niveau V, V bis et VI”. Nous pouvons constater leur efficacité, sans parvenir toujours à les formaliser et/ou les justifier théoriquement.

- Nous avons une connaissance étendue, mais empirique à la fois, des caractéristiques de notre public et des méthodes pour parvenir à nos objectifs. Mais nous ne savons pas toujours pourquoi “ça marche”, et certains points particuliers nous posent problème.
- Par exemple, nous ne constatons pas de correspondances entre le niveau de connaissances du sujet évalué à l'entrée en formation et sa capacité à acquérir des compétences dans les tâches professionnelles. On ne peut donc se fier aux évaluations traditionnelles en termes de niveau scolaire ou même de capacités générales mesurées par des tests pour évaluer nos stagiaires lors du recrutement. Nous utilisons donc une démarche plus complexe d'observation des sujets en situation, mais c'est déjà un processus de formation. Quelle évaluation des compétences ou des capacités<sup>1</sup> est-elle possible ?
- Nous avons aussi besoin de comprendre ce qui rend la démarche pédagogique efficace, c'est-à-dire capable de permettre l'acquisition ou la transformation des compétences “transversales”.
- Nous voudrions parvenir à identifier certaines variables cruciales en jeu dans ce processus. En quoi les méthodes d'éducabilité cognitive, que nous connaissons mal, peuvent-elles nous être utiles ?
- Enfin, nous avons besoin que soit élaboré un guide d'action pour les formateurs qui, caractérisant ces variables, récapitulerait les aspects essentiels à prendre en compte dans une formation pour ce type de public.

---

<sup>1</sup> Nous reviendrons plus tard sur l'intérêt de cette distinction.

Cette étude a été réalisée à partir d'environ 300 entretiens individuels et la participation à 17 actions de formation entre 1989 et 1991 avec le public accueilli à "Médiation" (558 personnes en 1990, plus de 700 en 1991) qui peut être considéré comme un échantillon représentatif de la population des demandeurs d'emploi longue durée et des bénéficiaires du Revenu minimum d'insertion (RMI 60%) ou d'autres formes de subsistance économique hors l'emploi ("fins de droits", "allocation parent isolé", etc.).

### **DOMAINE D'INVESTIGATION DE LA RECHERCHE**

Nous situons notre démarche dans le cadre de référence de la didactique (nous le préciserons plus loin). C'est une des premières limites de notre étude. En effet, ce n'est pas, en elle-même, l'analyse des relations pédagogiques du formateur avec les sujets en formation qui constitue l'axe essentiel de cette recherche mais celle, plus large, des conditions de construction, d'animation, de gestion et de conduite des actions didactiques visant l'acquisition d'une compétence professionnelle pour des adultes peu qualifiés et en difficulté d'insertion. C'est une deuxième limite. Il n'est pas certain que l'application des dispositifs que nous pourrions proposer se justifie pour un autre public.

Dans le prolongement de l'analyse de l'action formative, nous chercherons, à partir des actions de formation conduites sur le terrain, les éléments à retenir comme conditions favorisant l'acquisition des compétences professionnelles pour ce public. Comment peut-on réactiver l'utilisation des expériences antérieures et les faire percevoir comme des connaissances utilisables? Quelles acquisitions faut-il privilégier? Quel type d'environnement faut-il proposer pour redonner confiance, faire sortir le stagiaire de l'isolement et du sentiment d'échec? Quelles situations pédagogiques peut-on construire pour favoriser les démarches d'insertion pro-

fessionnelle? Ainsi, en travaillant sur les conditions favorables à l'acquisition de compétences, il apparaît que nous ne nous sommes pas centré directement sur le champ de la psychologie cognitive, même si nous nous y référons largement. De plus, nous ferons, dans notre approche, quelques allusions aux aspects institutionnels et sociaux mais nous n'en ferons pas un objet d'étude.

Pour délimiter de façon plus précise notre objet, il est nécessaire d'examiner les théories concernant l'organisation des situations didactiques, les théories de l'apprentissage auxquelles elles font appel, les courants pédagogiques qui fondent les pratiques et les méthodes ("toutes faites") qui sont proposées aux formateurs.

Cette démarche s'impose d'autant plus que la plupart des recours qui y sont faits relèvent de "l'intuitif" et que les publications, dans ce domaine, n'ont pas franchi l'étape, indispensable, de l'étude des théories sur lesquelles ces méthodes sont fondées.

Nous rassemblerons, dans les principales théories psychologiques et pédagogiques, ce qui paraît constituer les fondements des nouvelles approches pédagogiques, et des méthodes les plus courantes, visant l'opérationnalisation des situations d'apprentissage. Dans cette perspective, nous dégagerons les principes transposables aux situations de formation des adultes peu qualifiés et en difficulté d'insertion : encore une limite de notre étude. En effet, c'est moins du côté de l'analyse de la tâche que du côté des principes et des conditions à observer pour la préparation et la gestion des situations didactiques, que nous tenterons de dégager des orientations et des indications utiles aux formateurs.

Il s'agira pour nous, ensuite, de mettre en relation les "théories académiques" et les "théories en acte" dans les pratiques des formateurs afin de construire un corpus de connaissances leur permettant de concevoir leurs interventions de formation autrement qu'avec

une démarche approximative que l'expression familière "au pif" traduit très bien. C'est le cas de la plupart d'entre eux parce qu'ils n'ont "jamais le temps" et qu'ils n'ont pas, ou peu, de formation. Cette situation est d'autant plus "délicate" que les objets de la formation qu'ils proposent n'appartiennent pas à un contenu correspondant à une discipline stricto sensu (par exemple la lecture, le développement des capacités d'apprentissage, l'acquisition de compétences professionnelles). Les recours aux connaissances développées dans les approches didactiques disciplinaires, rendus complexes par la multiplicité des savoirs sollicités, ne peuvent être que partiels. La facilité, parfois la mode, porte souvent à se tourner vers méthodes de remédiation cognitive sans que la pertinence de ce recours soit justifié.

Pour éviter cette dérive, nous pensons qu'un certain nombre de principes peuvent être dégagés, transposés, contribuant à l'élaboration d'une théorie de construction des situations didactiques professionnelles et aux premiers pas faits dans ce domaine par P. Pastré<sup>1</sup>, sous un autre angle. Les approches didactiques (que nous aborderons plus précisément) de H. Aebli, E. De Corte, L. D'Hainault, L. Not, M. Roger et plus généralement l'œuvre de G. Mialaret, nous semblent des exemples de généralisation permettant de penser que des principes généraux de didactique peuvent exister. Nous allons nous y associer en nous référant au cadre théorique de la didactique des mathématiques, des théories de l'apprentissage et en analysant des méthodes d'éducabilité cognitive et la formations organisée pour notre public adulte de bas niveau de qualification.

Nous n'avons pas la prétention d'élaborer une théorie globale et universelle, mais plutôt l'intention de dégager les aspects méthodologiques et les modalités didactiques qui pourraient être pris en compte dans l'élaboration des situations d'apprentissages adressées aux adultes en difficulté d'insertion sociale et professionnelle. Nous

---

<sup>1</sup> "Vers une didactique professionnelle", thèse de l'Université René Descartes, Paris V, 1991.

verrons comment peut s'envisager des liens entre les méthodes d'éducabilité cognitive, les situations didactiques et les apprentissages professionnels.

D'un point de vue méthodologique, nous dégagerons de la littérature les fondements théoriques de la didactique, des théories de l'apprentissage et de la pédagogie qui seraient à la source du courant de l'éducabilité cognitive et justifieraient les situations de formation proposées à notre public.

Concernant les méthodes dites d'éducabilité cognitive, après avoir exposé les motifs et critères de sélection, nous analyserons quatre d'entre elles, à partir des entretiens que nous ont accordés leurs concepteurs, des articles publiés sur le sujet et d'interviews de praticiens.

Dans la pratique de la formation, c'est par une approche qualitative que nous dégagerons des observations et des analyses des documents de formation (rapports, contenus, fiches, programmes) un certain nombre de principes. En étudiant les fonctionnements des sujets en formation et leur évolution, par des entretiens et avec leurs productions, nous analyserons les relations des savoirs acquis avec le problème pratique à résoudre.

En résumé, notre démarche de recherche des conditions favorables au développement des compétences professionnelles chez des adultes peu qualifiés en difficulté d'insertion, suivra les étapes suivantes :

- Après avoir précisé notre cadre de référence théorique, nous aborderons la formation des "bas niveau", à travers une présentation des contraintes particulières qui s'exercent sur le terrain, et du public de la formation. Nous dégagerons ainsi les éléments qui nous paraissent essentiels et qui doivent être pris en considération dans les formations.

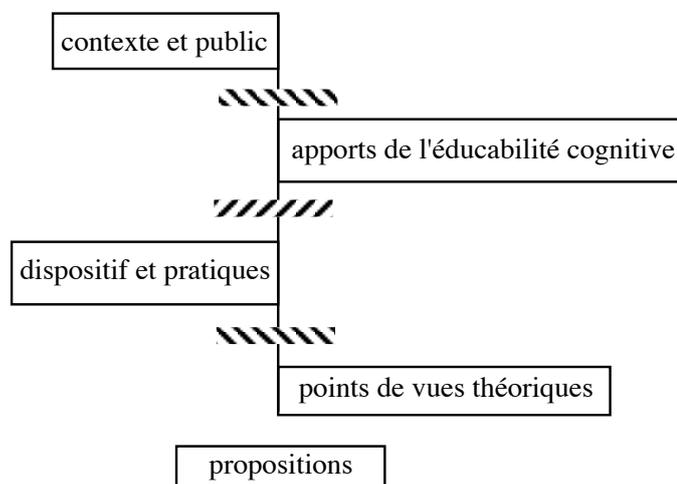
- Ensuite, à partir des théories de l'apprentissage et des grands courants de la pédagogie, nous montrerons les fondements et l'émergence du courant de l'éducabilité cognitive qui apparaît, le plus souvent, de façon plus idéologique que théorique comme une justification de certaines méthodes . En étudiant les quatre principales méthodes utilisées ou recherchées par les organismes de formation nous ferons apparaître leurs limites et leur intérêt afin d'en extraire les principes qui pourraient, cette fois de façon explicite, être retenus dans l'organisation des formations des adultes peu qualifiés.

- Puis, à partir d'observations de cas et de situations mettant en évidence comment les compétences évoluent au cours de la formation, nous étudierons le dispositif de formation, les pratiques actuelles et la démarche de l'équipe de "Médiation", en distinguant en quoi elles s'inscrivent dans les principes formalisés précédemment ou s'en distinguent.

- Alors, d'un point de vue théorique, autour du concept de modifiabilité des compétences, nous étudierons les mécanismes qui expliqueraient la réussite de ce dispositif en favorisant l'acquisition des compétences professionnelles et le développement des capacités à être employé.

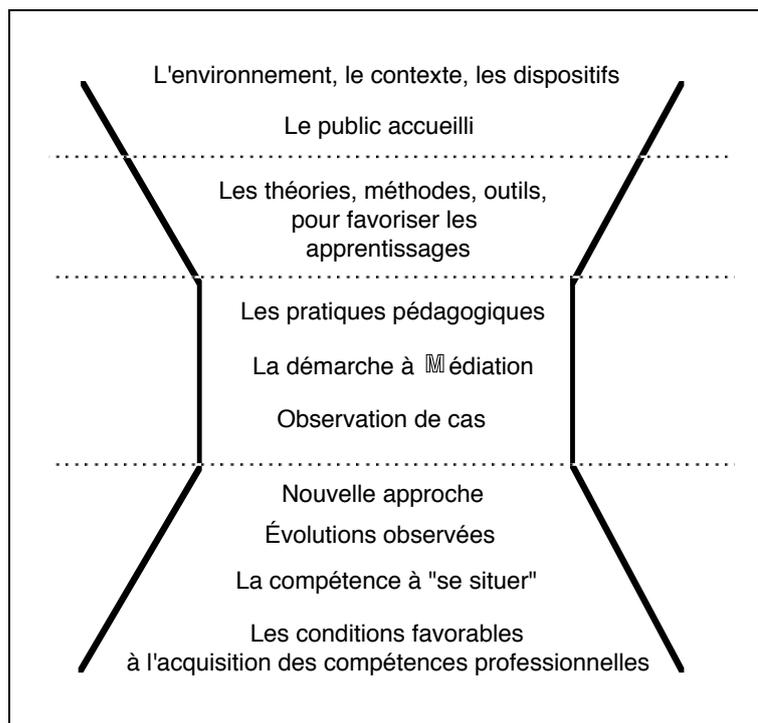
- Enfin, nous retiendrons les éléments et les conditions favorables, à l'acquisition des compétences professionnelles, généralisables aux situations d'apprentissage pour des adultes de faible niveau en difficulté d'insertion.

Comme on peut le constater cette présentation en cinq points montre trois ruptures :



Ces changements d'approches ont été produits par notre souci de tenir le rapport théorie-pratique par des allers et retours terrain-réflexion. Ce fut également la réalité de notre démarche durant ces deux années, convaincu que nous étions qu'un certain nombre de détours, d'écarts, sont nécessaires à la réflexion et la conceptualisation de l'action.

La logique interne de cette présentation qui part d'un point de vue général sur les problèmes de formation pour se focaliser sur les observations de cas pour, enfin, s'ouvrir à des hypothèses et des éclairages théoriques autour du concept de modifiabilité des compétences et à des pratiques pédagogiques, répond aux contraintes d'une recherche-action et aux exigences du "terrain". En faisant apparaître, sous une autre forme, les trois ruptures elle peut être schématisée de la manière suivante :



L'écart entre notre intention initiale et la démarche que nous avons adoptée n'est pas une dérive, mais plutôt une volonté délibérée de porter le débat sur le terrain des formateurs et dans les dimensions où il sera recevable. Le parti pris d'examiner les outils actuellement disponibles vise à relativiser leur toute puissance supposée à résoudre les difficultés d'apprentissage, afin de permettre aux formateurs, de mieux les intégrer dans leurs pratiques, ou d'en construire de mieux adaptés à leurs besoins.

Enfin, compte tenu de la situation de fragilité de ces publics, et de l'urgence de la réponse de formation à fournir, il n'était pas possible d'envisager une autre approche de recherche qu'une démarche clinique prenant en compte "la singularité et la totalité d'un sujet, son fonctionnement psychique, son mode relationnel, l'histoire vécue et les événements extérieurs" (O. Bourguignon, 1986, p. 752). Si "la personne totale" est le référent sous-jacent, il n'en reste pas moins que le risque de réduction par l'analyse est toujours présent

et engage à considérer que les situations observées sont toujours plus complexes : il faut donc “en dénouer les fils avant d'en choisir certains pour les renouer” (A. Giarni, 1989, p. 41).

L'observation, renforcée par des études de cas, et la conduite d'entretiens ont constitué notre mode d'investigation. À partir d'éléments recueillis dans des histoires singulières, cette approche ne vise pas seulement à dégager le sens de chacune d'elles, mais aussi à mettre en évidence des processus et leurs variations à l'œuvre chez différentes personnes dans des situations particulières. “C'est à ce titre que l'étude de cas, à partir de l'expérience personnelle, du vécu, peut légitimement prétendre à une forme limitée et contrôlée de généralisation” (C. Revault d'Allonnes, 1989, p. 83).

Pour ne pas clore à l'avance le débat et imposer définitivement nos représentations, il importe maintenant de préciser la perception que nous avons des différences entre “pédagogie” et “didactique” et d'indiquer quel domaine nous semble appartenir à l'un ou l'autre champ. En effet cela orientera, plusieurs fois, notre regard, nos choix méthodologiques et notre analyse. Pour les mêmes raisons, nous présenterons les fondements théoriques principaux de l'approche didactique qui constituent notre cadre de référence.

## **CADRE DE REFERENCE**

### **Didactique et pédagogie**

Selon Émile Planchart (1963)<sup>1</sup>, l'objet de la pédagogie est l'éducation. Étymologiquement, éduquer (*docere*) c'est modifier dans un sens déterminé, c'est conduire d'un état à un autre. Le postulat

---

<sup>1</sup> Voir la bibliographie, les ouvrages cités sont classés par auteurs et par années de parutions.

impliqué dans l'éducation c'est l'éducabilité. C'est-à-dire cette virtualité de l'homme à progresser au sens large et dans tous les domaines.

Selon Louis Not (1979), longtemps considérée comme un art, la pédagogie tend à se poser comme la science des méthodes d'éducation.

Pour notre part, nous considérons la pédagogie comme un ensemble de méthodes mais non comme la science des méthodes. Certes, elle utilise des sciences multiples suivant des orientations axiologiques et éthiques, mais pour l'étude scientifique des méthodes éducatives, il faut faire appel aux Sciences de l'Education (la psychologie, l'anthropologie, la sociologie, etc.).

Selon le point de vue de Louis Not l'éducation d'un individu est la mise en place de moyens qui visent à le transformer (hétéro-structuration), ou à le faire se transformer (auto-structuration). Avec dans les deux cas une volonté exercée dans le sens des finalités visées et déterminées par le processus éducatif. Les méthodes pédagogiques définissent le processus selon lequel doivent s'organiser les situations éducatives, et la pédagogie est la méthodologie de l'éducation.

L'orientation idéologique et les finalités éducatives, assignées au système éducatif, donnent la dimension normative de la pédagogie à laquelle s'ajoute l'art de l'éducateur, perçu comme un exercice de relation avec l'élève en dehors de la transmission des connaissances. Dans ce cadre, lorsqu'il s'agira d'enseignement, le pédagogue utilisera un certain nombre de moyens.

Jusqu'à une période récente, la didactique était présentée comme un ensemble de procédés particuliers des méthodes pédagogiques basées sur la mémorisation et les moyens (commentaires, manuels, tableaux, etc.).

Étymologiquement, didactique vient du grec *didaktikos* de *didaskhein* : “enseigner” ou “j’enseigne”, puis par dérivation “propre à instruire” et “art d’enseigner”.

La didactique va étudier les caractères fondamentaux des processus favorables à l’apprentissage et (en déduire) les principes méthodologiques sur lesquels doit reposer l’enseignement. Cela explique, dans un premier temps, son ancrage sur l’épistémologie et l’histoire des sciences qui mettent toutes deux en évidence les difficultés, les obstacles, les impasses, la cohérence ou l’incohérence dans le champ de la connaissance.

Pour cette raison, la didactique contemporaine, dont l’apparition remonte en France à un peu plus d’une dizaine d’années, est portée principalement par les secteurs disciplinaires (mathématiques, biologie, physique, langues, éducation physique, français, histoire, géographie, technologie, etc.). Ce qui fera dire à G. de Landsheere<sup>1</sup> que la didactique signifierait “plus particulièrement, méthodologie spéciale de l’enseignement d’une discipline ou d’un groupe de disciplines apparentées (par exemple, la didactique des langues vivantes)”. Cette définition désigne l’activité de transmission.

Aujourd’hui la didactique porte l’accent sur l’activité d’apprentissage et sur les effets de la transmission au regard du fonctionnement du sujet.

Ainsi, selon Gérard Vergnaud (1992) “la didactique étudie les processus de transmission et d’appropriation des connaissances, en vue de les améliorer. Elle accorde une attention prioritaire aux problèmes que soulève le contenu spécifique des savoirs et savoir-faire dont l’acquisition est visée.” Ce privilège accordé à l’analyse du contenu (approche épistémologique et structurale) conduit parfois à une spécificité telle que, comme le fait remarquer G. Vergnaud dans le même article, les didactiques des diverses disciplines n’ont que peu de parentés entre elles, même à l’intérieur d’une seule dis-

---

<sup>1</sup> Dans la préface de l’ouvrage de E. De Corte et al., (1979).

cipline comme, par exemple, la didactique de la proportionnalité et la didactique des structures additives, etc.

*Remarque : C'est le reproche que nous faisons aux approches disciplinaires. La priorité donnée à la discipline, parfois érigée en dogme, présente le risque d'une excessive centration sur le contenu qui renvoie tout ce qui ne lui est pas spécifique au domaine général de la pédagogie comme, à tort, le laisse entendre la définition de la situation pédagogique proposée par B. Aumont et P. M. Mesnier (1991) : "Par «situation pédagogique» nous entendons toute situation qui permet à un sujet, jeune ou adulte, de s'approprier un objet de savoir grâce à des conditions favorisant cette appropriation, en interaction avec d'autres sujets - pairs dans l'apprentissage ou experts (dans les contenus et méthodes) - lui permettant d'accéder plus facilement à cet objet."*

*A notre sens, les conditions favorisant l'appropriation et la nature des interactions doivent être considérées comme des variables de la situation et font l'objet, au regard du contenu à acquérir, de l'analyse didactique.*

*Contrairement à la tendance générale en didactique, marquée par l'approche épistémologique, nous pensons qu'il existe, concernant le choix et la gestion de ces variables, des modalités de construction de situations de transmission et d'appropriation, communes à toutes les disciplines, qui tiennent compte des particularités du contenu et des interventions pédagogiques nécessaires.*

*Dans ce domaine c'est la psychologie cognitive qui est principalement convoquée pour l'analyse didactique. Un autre risque se présente alors. Ce versant peut conduire le formateur, par une centration sur les mécanismes d'apprentissage, à généraliser et à standardiser pour toutes les situations la gestion des phénomènes qui se produisent dans l'action didactique elle-*

*même.*

*Nous ne faisons pas ici allusion aux effets des méthodes, des techniques, des moyens utilisés par le formateur, mais au fonctionnement (ou au dysfonctionnement) des sujets dans le processus de construction de connaissances dont la singularité ne serait plus, alors, prise en compte.*

*En effet, l'étude de l'histoire de la science, de la structure du contenu au regard de l'analyse psychologique des compétences et des tâches auxquelles elles répondent, des processus de pensée qu'elles nécessitent, même réalisée sur le terrain auprès de "vrais élèves", est trop souvent généralisée.*

*L'analyse des représentations, des stratégies retenues, des procédures mises en œuvre, des processus de pensée, du fonctionnement cognitif du sujet, doit faire partie de l'investigation préalable et continue. Elle est indispensable à l'adaptation de la conduite de la situation d'apprentissage de sujets "en chair en os" pour laquelle l'action didactique doit être préparée. Le choix d'un contenu et d'une progression ne peut, non plus, se faire sans connaître l'état des connaissances et des compétences déjà acquises par les sujets.*

*C'est dire qu'il n'existe pas de situation didactique valable pour tout sujets. Une reconstitution sera toujours nécessaire même si le contenu, le champ conceptuel, la classe de problèmes, sont identiques.*

*L'importance que l'analyse didactique doit porter à l'étude de la place, de la fonction et du rôle de l'enseignant-formateur dans la gestion du processus d'apprentissage (et plus particulièrement de celui de la régulation) se justifie d'autant plus qu'elle touche à la profession de formateur. De cette étude pourrait naître une véritable théorie de l'intervention didactique qui, à partir de contenus définis, ne ferait plus reposer les interventions sur le seul talent et l'expérience du formateur. On sait que, pour diverses raisons liées à la formation, au temps, les pratiques des*

*formateurs ne sont pas suffisamment théorisées. Leur analyse permettrait d'éviter que les choix pédagogiques se fassent selon l'engouement du moment au seul titre que telle ou telle méthode donne au formateur l'impression de savoir ce qu'il fait parce qu'il utilise un outil réputé ; souvent seulement bien "vendu".*

*Nous insistons sur ces apparentes évidences pour deux raisons principales. D'une part, parce qu'elles nous semblent porter sur des principes essentiels qui peuvent fonder un cadre commun à toutes les disciplines et nous verrons plus particulièrement, à partir de la didactique des mathématiques, qu'ils ne sont pas les seuls. D'autre part, elles situent notre position esthétique (au sens étymologique du terme) et fondent notre orientation d'analyse des principales méthodes proposées sur le marché de la formation lorsque nous en dégagerons les intérêts et les limites.*

En portant le débat et la recherche sur la construction de la connaissance par l'élève, la didactique emprunte alors à la psychologie cognitive. Il ne s'agit plus seulement de transmettre des savoirs mais de proposer des situations qui permettent au sujet de construire de nouvelles connaissances.

L'action didactique aura pour objet le processus d'apprentissage guidé par le processus d'enseignement. Deux processus qui s'influencent mutuellement. La didactique modifie ainsi l'approche des situations de formation puisqu'elle s'attache à étudier l'ensemble du système "savoir-formateur-formé".

Pour nous, l'objet de la didactique est l'analyse permettant l'organisation de situations de formation qui visent le développement des connaissances de l'individu, la transmission et l'acquisition de savoirs liés à un contenu défini.

Nous pensons que l'approche didactique permet aux pédagogues, aux enseignants et aux formateurs d'optimiser le processus de

formation des situations d'enseignement-apprentissage (c'est-à-dire des situations didactiques) selon des modalités qu'on peut généraliser.

Dans leurs grandes lignes, celles-ci portent sur l'analyse des éléments de la connaissance à faire acquérir, sur une investigation des connaissances et des fonctionnements des formés (ce qu'ils pensent sur tel aspect du savoir, comment ils opèrent dans une situation donnée) et sur une étude de la pertinence des choix pédagogiques (méthodes, moyens, techniques, outils, etc.) en fonction du savoir du formé et des objectifs à atteindre. Cette étude permet au formateur de réguler son action, d'appréhender les difficultés de construction du savoir, d'analyser les échecs des situations de formation, enfin, de fournir un langage commun à des formateurs de disciplines différentes, de niveaux d'intervention différents.

Jusqu'à ce jour, les études ont été menées dans le cadre des disciplines (mathématiques, physique, etc.). C'est donc à travers la littérature "disciplinaire" dans un premier temps que nous puiserons nos sources.

Avant d'essayer de mettre en évidence l'importance du choix de telle ou telle situation, en nous appuyant sur les travaux qui montrent à quel point celles-ci peuvent être déterminantes pour la "performance" du sujet (Codol, Paour, Feuerstein, etc.), c'est dans le cadre des mathématiques que nous trouverons une recherche de modélisation didactique des conditions favorables à l'acquisition des connaissances.

Sur quels éléments, quelles théories et quelle méthodologie le formateur peut-il s'appuyer?

Parce qu'elles marquent notre analyse nous allons répondre à ces questions en présentant, dans un premier temps, une notion proposée par Guy Brousseau : l'«ingénierie didactique». Dans un deuxième temps nous présenterons rapidement le modèle théorique que M. Roger a élaboré dans le sens d'une approche didactique

pluridisciplinaire (tout en faisant appel aux didactiques des disciplines).

## **L'ingénierie didactique**

L'activité d'enseignement se différencie de l'activité d'apprentissage en de nombreux points.

De façon générale, on peut dire qu'enseigner est sous-tendu par une volonté: celle de transmettre, de "faire connaître en indiquant", au mieux de "faire apprendre à quelqu'un d'autre".

Alors qu'apprendre revêt un caractère plus "naturel", propre au sujet lui-même, dans un processus de saisie (*apprehendere*). Un certain nombre de "mécanismes" possibles de ce processus ont été mis en évidence notamment grâce aux travaux de Piaget. Mais ce sont les conditions qui favoriseraient ce processus, qui permettraient de l'accélérer, qui intéressent le pédagogue.

La vie, le rapport au "réel", offrent naturellement à l'individu ces occasions. Il est convenu d'admettre que les situations sociales, psychologiques, dans lesquelles il se trouve, "agissent" sur les mécanismes d'apprentissage. L'enseignant est dans cet environnement et le pédagogue (dans l'enseignant) veut créer des conditions d'apprentissage optimum.

L'organisation de cette intervention, à partir d'un contenu d'enseignement, sera l'objet de l'ingénierie didactique. Autour de cette intervention de nombreuses recherches ont été conduites, dans les domaines de la sociologie (socio-pédagogie), de la psychologie sociale (cognition sociale) et de la psychologie (approche cognitive et psycho-pédagogique).

Dans le terme "ingénierie" ce sont les rapports à l'industrie (de *ingénieur* par l'anglais *engineering*), au façonnage d'un objet, à la production, qui masquent péjorativement une dimension intéressante de la définition de ce terme: "l'étude globale d'un projet

(industriel) sous tous ses aspects (...) coordonnant les études particulières de plusieurs équipes de spécialistes” (Petit Robert).

*Remarque : C’est donc la recherche de la maîtrise du projet et la description des produits de l’action qui seraient l’objet de l’ingénierie. Alors, on pourrait dire que le didacticien qui fait appel à l’épistémologie (étude des sciences desquelles dépendent le contenu à enseigner), à la psychologie (opérations mentales, connaissance du sujet apprenant) et à la pédagogie (gestion de la situation d’apprentissage) fait peut-être à lui tout seul, ou en équipe, de l’ingénierie.*

*Si on ne considère pas les différences de niveau de nombreuses contradictions peuvent apparaître entre ingénierie, épistémologie et psychologie. L’ingénierie aurait pour objet l’utilisation rationnelle des données recueillies par les approches épistémologique et psychologique en vue de la production d’une situation “destinée à jouer le rôle, pour les élèves, de genèses artificielles de concepts” (R. Douady, M. Artigue 1986, p.79).*

*Sous l’influence du modèle mathématique il semble que la recherche des variables en jeu dans la situation, leur définition, leur maîtrise et leur reproductibilité puisse, également, justifier l’emploi de ce terme. Quelle que soit la pertinence de son adéquation avec les finalités didactiques (visant l’autonomie du sujet et non son modelage), il correspond à une approche dont les fondements théoriques et les principes centraux qui la gouvernent méritent d’être pris en considération par le formateur.*

Dans le cadre d’une ingénierie didactique des mathématiques il s’agira de rendre explicite “l’utilisation des variables” favorisant l’acquisition des connaissances et, de fait, les conditions générales de réalisation de leur transmission de façon à permettre à l’ensei-

gnant-formateur de faire un choix ne reposant pas seulement sur l'intuition<sup>1</sup>.

L'ingénierie didactique veut faciliter l'organisation de ce choix, les conditions de la "mise en scène" (Brousseau G., 1982) des savoirs et la recherche de modalités reproductibles d'opérationnalisation de la situation.

L'ingénierie didactique ne serait-elle pas une nouvelle étiquette pour ce qu'on pourrait appeler "stratégie didactique" et qui consisterait à organiser la mise en place d'une situation, l'organisation d'un "détour pédagogique"? Ou s'agit-il de choisir des situations dont on étudierait certains problèmes en introduisant, ou en changeant, certaines variables? Comment nommer, par exemple, l'action de l'enseignant qui tendrait à installer une "structure d'accueil préexistante" afin de favoriser l'apprentissage de tel ou tel savoir par l'assimilation des concepts de cette structure<sup>2</sup>. La notion "d'ingénierie didactique" engloberait-elle aussi cette analyse? Quels sont les référents théoriques qui fondent la théorie des situations à laquelle est attachée cette approche?

---

<sup>1</sup> Nous verrons sur le terrain de la formation que certaines pratiques "intuitives" s'avèrent pertinentes lorsqu'elles sont analysées et rendues explicites.

<sup>2</sup> Par exemple en proposant des "exercices" de raisonnement logique, un programme d'enrichissement instrumental, etc.

### Les aspects théoriques de référence pour l'ingénierie didactique dans le champ de la didactique des mathématiques

C'est à partir de la note de synthèse de Régine Douady et Michèle Artigue (1986) sur la didactique des mathématiques en France, publiée dans la Revue Française de Pédagogie<sup>1</sup>, que nous allons présenter une énumération rapide des référents théoriques utilisés par l'ingénierie didactique dans le champ de la didactique des mathématiques, selon quatre points de vue: le savoir enseigné, le sujet apprenant, la situation didactique, le contrat didactique.

Le "savoir enseigné":	
La "transposition didactique" (problématique des contenus, épistémologie)	M. Verret (1975) Y. Chevallard (1985)
"Champ conceptuel": (découpage en structure, espace de problème suffisamment large et cohérent)	G. Vergnaud (1980-81-82)

Le "sujet apprenant":	
"Équilibration majorante"	J. Piaget (1975)
"Conception" du sujet	C. Laborde (1984), A. Robert Et Al. (1984)
"Concept mathématique", "théorème en acte"	G. Vergnaud (1981)
Construction de modèles de connaissances du sujet	R. Douady (1980) A. Robert (1982) C. Ricco, G. Vergnaud, A. Rouchier (1983)
Cognition sociale	A.-N. Perret-Clermont (1979), M.-L. Schubauer-Leoni, A.-N. Perret-Clermont (1980), W. Doise, G. Mugny (1982)

<sup>1</sup> n° 76 juillet-août-septembre 1986, p.69-88

<b>La "situation didactique":</b>	
Gestion de l'interaction entre les sous-systèmes "savoir enseigné" et "sujet apprenant", théorie des situations didactiques	G. Brousseau (1982 A)
"Processus de preuve"	N. Balacheff (1982-84)
"Formulation en mathématique"	C. Laborde (1982)
"Jeux de cadres" et "dialectique outil/objet" (du caractère du concept)	R. Douady (1984)

<b>Le "contrat didactique":</b>	
Étude de l'élève en difficulté: Contrat pédagogique Contrat didactique Mathématiques et affectivité Inégalité sociale L'erreur en mathématique	J. Filloux (1974) G. Brousseau (1982 B) R. Nimier (1983) M. Schiff (1982) S. Baruk (1985)

A la suite de ce tableau et sans qu'il soit question, ici, de traiter en détail des théories et des résultats sur lesquels se fonde ce qui serait une ingénierie des situations didactiques, il nous semble important d'en décrire schématiquement les grandes lignes.

Tout d'abord, nous nous entendrons sur la définition qu'en a donné G. Brousseau dans sa thèse (1985, p.399):

"Une situation didactique est un ensemble de rapports établis explicitement et/ou implicitement entre un élève ou un groupe d'élèves, un certain milieu (contenant éventuellement des instruments ou des objets) et un système éducatif (l'enseignant) aux fins de faire approprier à ces élèves un savoir constitué ou en voie de constitution."

C'est la notion d'appropriation d'un savoir qui fait porter l'accent sur certains aspects pédagogiques de la "mise en scène". Certains chercheurs reprochent à Piaget d'avoir privilégié une catégorisation des stades de pensée donnant la priorité aux structures logiques et faisant peu de cas des contenus à acquérir (cf. par exemple G. Vergnaud (1981), J. Rogalski (1983)).

Cependant, dans le domaine des appropriations, les références à ses travaux marquent, au fond, l'approche de la didactique des mathématiques à partir, notamment, des principes suivants:

- "Le sujet forme ses connaissances dans une interaction constante avec les objets dont il atteint certaines propriétés". A la construction progressive des connaissances s'ajoute une autre idée force: c'est en agissant qu'on apprend. Celle-ci conduira à faire une place importante à l'élève pour la recherche et les exercices.
- "Les progrès de la connaissance du sujet résultent de processus dynamiques qui requièrent des modèles de régulation (théorie de l'équilibration majorante)". Cet aspect justifiera, par exemple, que certains moments de la situation peuvent être prévus de manière à mettre en défaut les connaissances anciennes puis à faire mettre à jour de nouvelles notions et enfin amener à une réorganisation du savoir.

En ce qui concerne l'étude des contenus ce sont les travaux de G. Vergnaud qui sont, selon nous, les plus fondamentaux, car ils montrent la nécessité d'étudier l'acquisition des concepts au niveau même du contenu dans lequel ils interviennent.

Il s'agit de délimiter le champ conceptuel et de faire l'analyse des tâches. C'est-à-dire de déterminer quels sont, dans une situation donnée, les concepts qui sont effectivement mis en jeu. Notons que, pour G. Vergnaud (1987, p. 828), le concept est défini "comme un triplet de trois ensembles:  $(S, I, S)$  où  $S$  = ensemble des situations de références qui donnent du sens au concept,  $I$  = ensemble des invariants opératoires de différents niveaux qui sont constitutifs du concept (propriétés),  $S$  = ensemble des signifiants (systèmes symboliques) qui permettent de symboliser le concept, ses propriétés, et les situations qu'il permet de traiter." Cette définition donne au "savoir savant" sa dimension humaine dynamique d'inscription dans un champ conceptuel.

L'analyse de ce champ permettra de cerner le "degré de complexité" de la situation dans laquelle le concept visé est en jeu et de tenir compte des opérations cognitives qu'il nécessite.

*Remarque: Comme nous le verrons, le modèle de préparation d'une situation didactique que propose M. Roger (1985) accorde une première place à l'analyse du champ conceptuel mais avec des modalités qui différencient l'étude du contenu des opérations cognitives qu'il met en jeu. Cette approche vise à permettre une étude des aspects épistémologique et psychologique par des approches différentes. Ainsi, dans un premier temps, c'est le contenu à enseigner au sein du "savoir savant" qui est analysé puis, dans un deuxième temps, son aspect "représentation pour un sujet", c'est-à-dire sur le versant de l'étude des représentations et des modes de fonctionnement cognitifs. Cette approche (que nous préciserons), bien que la segmentation soit artificielle, a le mérite de relever, de façon plus visible pour le formateur, les éléments (représentations, germes, attracteurs) à partir desquels il pourra envisager ses interventions.*

La théorie des situations didactiques s'appuie également sur les travaux de l'École genevoise. C'est, notamment, la mise en évidence du rapport entre le développement cognitif et la vie sociale qui nous semble, le plus fortement, influencer le type de situation retenue. La notion de "conflit socio-cognitif" est souvent centrale dans les justifications théoriques des choix. Dans son rapport du colloque d'Aix en Provence, Jean-Paul Codol<sup>1</sup> sous le titre "Vingt ans de cognition sociale" illustre cette notion.

"C'est l'hypothèse selon laquelle les progrès individuels témoignant d'une restructuration cognitive de niveau supérieur dépen-

---

<sup>1</sup> Colloque "Questions vives de la psychologie sociale" organisé à l'occasion du XXème anniversaire de l'Association au CNRS du laboratoire de psychologie d'Aix en Provence (Centre de Recherche en Psychologie Cognitive) les 5-7 Octobre 1987.

draient d'un conflit socio-cognitif engendré par la confrontation de systèmes de réponses antagonistes. Le paradigme des expériences est ici à peu près le suivant : au moyen d'épreuves classiques dans la tradition piagétienne, on sélectionne des enfants qui ne parviennent pas à réaliser certaines opérations élémentaires - qui n'ont pas acquis la notion de conservation des quantités, par exemple. Si maintenant deux de ces enfants sont invités à résoudre ensemble une tâche du même genre, on s'aperçoit alors que de leurs incapacités individuelles respectives naît le succès : à deux, ils peuvent réussir ce dont ils étaient incapables individuellement<sup>1</sup>. De plus, ce progrès se maintient lorsque, quelques jours plus tard, ils sont à nouveau testés seuls sur une troisième tâche de même type que les précédentes.” (p. 23)

*Remarque: La notion de conflit socio-cognitif marquera, plus ou moins explicitement, les méthodes de remédiation cognitive destinées au public en difficulté. Paradoxalement, la tendance actuelle de l'approche fonctionnaliste des difficultés tendrait à justifier une “prise en charge” individuelle et instaurer une pédagogie différenciée mal comprise. Le risque est grand, si on n'y prend pas garde, de voir les enseignants trouver comme seul motif, pour expliquer les difficultés, l'importance des effectifs de leurs groupes. Pour nous il s'agit là d'une carence de la formation didactique et pédagogique des enseignants qui ne savent pas comment organiser ces situations. Sans exclure des temps de travail individuel, les situations didactiques doivent utiliser les nombreuses dynamiques qu'offre la présence d'un groupe. Alors que la généralisation des situations de formation individuelle fait perdre une grande part de ce “bénéfice” : la dimension sociale n'y est qu'indirectement présente et le “conflit”*

---

<sup>1</sup> C'est nous qui soulignons tant cette constatation nous paraît illustrer ce que nous évoquions, en introduction, à propos de l'importance qui faudra accorder au choix des situations didactiques.

*est d'une autre nature.*

*Nous verrons, en présentant les méthodes d'éducabilité cognitive, que c'est plutôt la composition du groupe (en terme de niveaux opératoires ou de connaissances) qui fait l'objet de choix différents selon les présupposés théoriques des auteurs.*

En didactique, de nombreux chercheurs ont étudié le rôle des représentations sociales de soi, d'autrui, du partenaire, notamment dans les apprentissages comme c'est, par exemple, le cas, à l'Université de Provence, des travaux de J.-C. Abric (1970, 1976) et de J.-P. Codol (1968-69-70) dans des situations de jeux, de conflits, de coopération ou de compétition, de créativité ou de résolution de problèmes, etc. Ils ont montré non seulement que des modifications dans les représentations des sujets entraînaient des changements dans leurs conduites, mais aussi que "des modifications induites expérimentalement de leurs comportements conduisaient à des restructurations cognitives aboutissant à de nouvelles représentations." J.-P. Codol (1987, p. 23)

**Remarque:** *La prise en compte de l'affectif, du "motivationnel" (c'est-à-dire les aspects conatifs), dans la construction des connaissances est ici importante (plus que l'apparente approche comportementale) comme l'ont mis en évidence les travaux de J. Filloux (1974) dans le "rapport pédagogique" et ceux de J. Nuttin (1985) en ce qui concerne les motivations.*

Le sens que la situation va avoir pour le sujet sera déterminant. On sait, en effet, que le système psychique enregistre les informations (signaux fournis par l'environnement) et les identifie en donnant une structure significative aux objets (sens large) par un processus de catégorisation. Les "caractéristiques" retenues par le sujet ne correspondent pas nécessairement à des qualités intrinsèques ou à des propriétés réelles des objets considérés. La catégorisation

permet de filtrer les informations nouvelles, de les organiser et de leur permettre d'être significatives pour le sujet, elles sont liées entre elles et intégrées dans un système global interne au sujet.

Parce que nous n'enregistrons le plus souvent que ce qui est signifiant pour nous, la signification est toujours une relation de référence entre un objet donné et ce à quoi l'individu peut rapporter cet objet. Or cette référence ne peut être acquise que par expérience personnelle ou par transmission sociale.

“De ce fait, les catégories ne sont pas strictement «définitoires», et neutres par rapport à l'individu. A partir de son expérience personnelle, ou sous l'action de normes sociales, les caractéristiques et propriétés des objets sont toujours valorisées d'une certaine façon par l'individu, et sont toujours liées à des schèmes comportementaux d'approche et d'évitement”. (J.-P. Codol 1987, p. 8)

*Remarque : Pour nous, cette valorisation justifiera les situations fortement contextualisées que nous avons observées, dans le monde du travail. D'autant que cet aspect sera associé à un autre point : le “marquage social de la tâche”. Comme le souligne Codol (1987, p. 23): “Les tâches d'apprentissage cognitif sont d'autant plus facilement réussies qu'elles sont moins abstraites et socialement plus pertinentes et plus significatives.”*

*Bien que ceci paraisse évident, nous pensons que l'importance du sens que peut revêtir une situation pour le sujet est trop souvent sous-estimée. Il semble que la présence ou l'absence de la prise en compte du sens de la situation soit une des principales variables explicatives de l'échec ou de la réussite des formations organisées pour des publics en difficulté d'insertion. Notre investigation sur le terrain sera fortement orientée sur la recherche des conditions qui privilégie cet aspect.*

L'approche centrée sur les mécanismes d'intégration d'un nouveau savoir, qui suppose une transformation des représentations provo-

quée par les situations, met en évidence ce que l'analyse didactique apporte à l'intervention pédagogique. Ces différentes conditions de réalisation et de gestion de la situation vont être l'objet du projet didactique: c'est-à-dire de l'ingénierie didactique.

Avant de chercher les principes généralisables qui pourraient être proposés aux formateurs il importe de voir plus particulièrement comment l'ingénierie didactique définit, et opère sur, les variables de la situation dans son domaine d'origine: la didactique des mathématiques.

### **Apport de la didactique des mathématiques**

Nous allons évoquer ici les travaux qui traitent plus précisément, en ce qui concernent la théorie des situations, du lien entre apprentissage et enseignement, notamment ceux de R. Douady, Y. Chevallard, G. Brousseau et de leurs équipes.

Ces travaux concernent plus précisément les "situations problèmes" qui sont selon Brousseau: "celles qui laissent le sujet en charge d'obtenir un certain résultat par la mise en œuvre de choix ou d'action dont il a la responsabilité." (1985, p. 400)

Elles doivent remplir certaines conditions pour faire apparaître des comportements spécifiques témoignant de l'acquisition de savoirs déterminés. Pour R. Douady (1984) la distinction du caractère "outil" ou "objet" du concept va être déterminante dans l'organisation de l'action. Elle distingue le concept "outil" lorsqu'il fonctionne chez le sujet pour résoudre un problème, du même concept en tant qu'"objet", alors décontextualisé de la situation d'apprentissage et reconnu socialement comme faisant partie du "savoir savant" (institutionnalisation faite par l'enseignant par exemple).

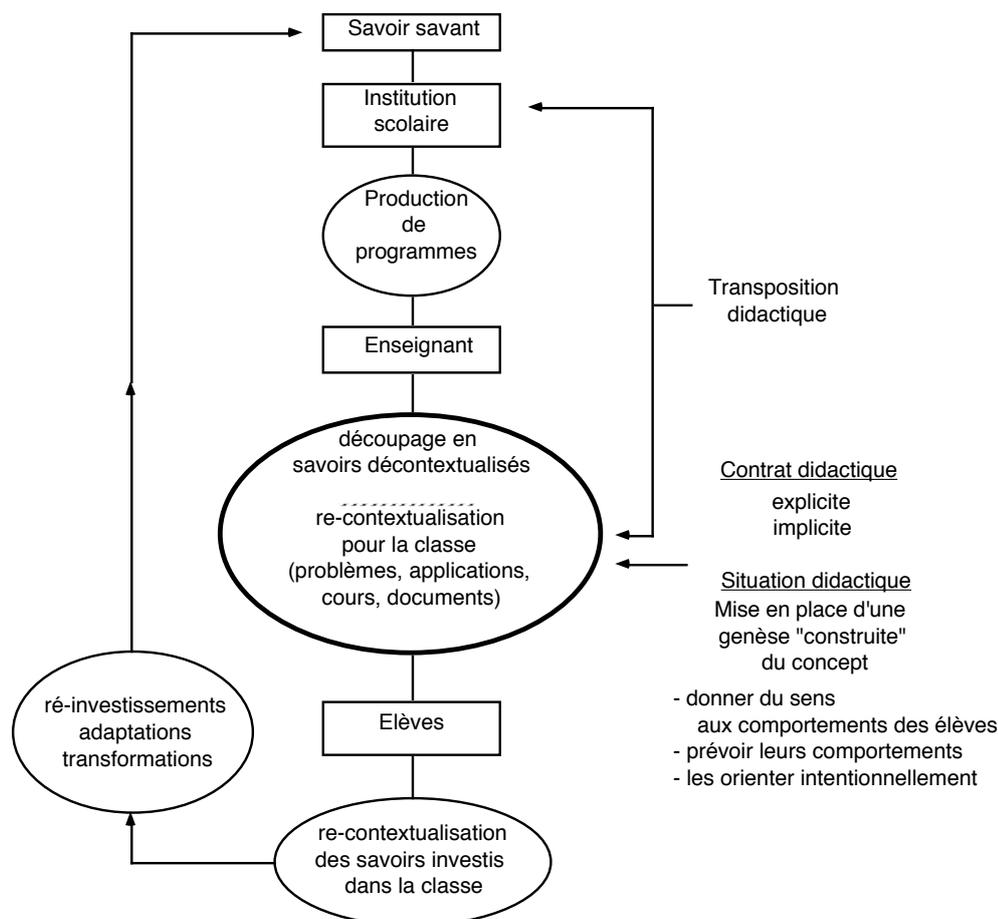
Ainsi, dans la résolution du problème posé, les concepts sont introduits par leur fonctionnement, le type d'utilisation que peut en faire le sujet. La solution doit passer par l'utilisation comme outil du ou des concepts visés. La structure des situations que propose R.

Douady s'organise alors autour des étapes "Activités-Institutionnalisation-Exercices" en faisant, dans la progression, intervenir un changement de "cadre" (domaine des nombres, des représentations graphiques, de la géométrie, etc., par exemple). "Le jeu de cadre est utilisé par le biais de l'imperfection des correspondances inter-cadres comme moteur de déséquilibre (au sens piagétien) devant permettre de progresser vers la résolution du problème posé." (R. Douady, M. Artigue, 1986, p. 78)

Pour Y. Chevallard (1985) l'étude de la situation commence au contrôle de la "transposition didactique" que fait l'enseignant et lors de sa recherche des conditions d'apprentissage les plus aptes à "faire exprimer" le comportement souhaité.

En reprenant l'idée initiale de M. Verret (1975), d'un point de vue plus épistémologique, il montre l'importance que revêt l'action de transposition didactique dans l'acte d'enseignement. Cette "adaptation" du savoir savant, réalisée par le système éducatif (l'institution scolaire ou l'enseignant), doit être l'objet d'une attention particulière puisqu'elle peut contribuer à l'enseignement de façon "positive" ou "négative". Elle permet une "mise à portée" du savoir par une contextualisation adaptée à la situation d'apprentissage. C'est l'aspect positif mais, ce faisant, elle peut engendrer un certain nombre de dysfonctionnements chez le sujet lors de sa propre transposition hors de la situation scolaire.

On peut illustrer ce processus par un schéma qui situe les moments du "projet didactique".



Pour G. Brousseau la mise en scène des savoirs doit être conçue en portant une attention toute particulière aux conditions que la situation offre aux rôles des acteurs. Ainsi: "Savoir des mathématiques, ce n'est pas seulement apprendre des définitions et des théorèmes, pour reconnaître l'occasion de les utiliser et de les appliquer (...). On ne fait des mathématiques que lorsqu'on s'occupe de problèmes (...) trouver de bonnes solutions est aussi important que de trouver des solutions<sup>1</sup>. Une bonne reproduction par l'élève d'une activité scientifique exigerait qu'il agisse, qu'il formule, qu'il prouve, qu'il construise des modèles, des langages, des concepts, des théories, qu'il échange avec d'autres, qu'il reconnaisse celles qui

<sup>1</sup> Précisons que "problèmes" est ici compris dans le sens d'une situation, d'un énoncé, de questions, qui nécessitent une recherche de solution .

sont conformes à la culture, qu'il lui emprunte celles qui lui sont utiles, etc. Pour rendre possible une telle activité, le professeur doit donc imaginer et proposer aux élèves des situations qu'ils puissent vivre et dans lesquelles les connaissances vont apparaître comme la solution optimale et “découvrable” aux problèmes posés.” (1982, et thèse d'État p. 284-285).

Selon G. Brousseau l'enseignant doit provoquer chez l'élève les adaptations souhaitées: il propose des problèmes acceptables, mais n'intervient pas comme “proposateur” de connaissances dans le processus de production de la réponse par l'élève.

*Remarque : Nous interprétons les termes “adaptations souhaitées” dans le sens des acquisitions et des constructions de connaissances et “problèmes acceptables” dans le sens d'une proposition d'une situation à la portée du sujet au regard de ces connaissances et de son fonctionnement cognitif.*

Pour Brousseau, “l'enseignement est la dévolution à l'élève d'une situation didactique correcte et l'apprentissage est une adaptation à cette situation” (thèse p. 299). Il postule que le désir d'apprendre alimentera la motivation de l'élève par la sensation “d'incertitude agréable”.

*Remarque : A notre avis Brousseau s'identifie un peu rapidement à l'élève qui ressentirait un plaisir devant un nouveau problème mathématique à résoudre. Cette situation peut se rencontrer chez des sujets qui maîtrisent les savoirs nécessaires à la résolution du problème devant lequel ils se trouvent et qui ressentent, de facto, un sentiment de compétence qui les encourage à poursuivre. Pour notre public, et certainement pour de nombreux élèves, nous verrons que c'est d'abord le sentiment de compétence qu'il faut restaurer et entretenir. Mais ce n'est pas encore suffisant pour que les savoirs nécessaires, même acquis,*

soient repérés comme pertinents et utilisés. *Nous développerons précisément ce point majeur révélé par notre investigation.*

Ces différents éléments qui constituent la modélisation des situations didactiques sont les objets principaux de l'ingénierie didactique, tant au niveau de l'organisation de l'action que de la situation elle-même.

Un certain nombre d'interactions, de règles sont en jeu entre l'enseignant et l'élève. Ces rapports sont établis le plus souvent de façon implicite et constituent ce que G. Brousseau nomme le "contrat didactique" (1982, et thèse p. 399). C'est la règle du jeu et la stratégie de la situation didactique (thèse p. 298).

"La modélisation des situations didactiques réelles par des contrats formels représentés par les règles d'un jeu à pour objet de permettre les comparaisons entre ces choix didactiques, la mise en évidence des cas dégénérés et de leurs effets, la production de situations appropriées répondant à des critères fixés à l'avance, l'analyse et la prévision de leurs effets. Le but de ces études n'est pas de promouvoir une pédagogie: l'enseignement par objectif, par redécouverte, heuristique ou relationnel, mais de rendre compte de leur fonctionnement et de permettre l'émergence d'une didactique à caractère scientifique." (thèse p. 400)

*Remarque : C'est par la théorie du jeu que Brousseau a tenté de donner ce caractère scientifique à l'étude de la situation. Cette approche qui nous paraît marquée par le domaine duquel elle est issue - les mathématiques - nous semble difficilement généralisable à toutes les situations et trop complexe pour être mise en œuvre par les formateurs. C'est pourquoi nous ne développerons pas cet aspect.*

Pour Brousseau la situation-problème est plus qu'un problème dans la situation: "Les situations problématiques sont celles qui lais-

sent le sujet en charge d'obtenir un certain résultat par la mise en œuvre de choix ou d'actions dont il a la responsabilité”, même si la dévolution du problème se fait le plus souvent par la communication d'un énoncé. L'élève est “isolé” de l'information (de l'enseignant) même s'il travaille en groupe avec ses condisciples.

Dans cette situation la mise en scène fait intervenir:

- des relations d'interaction du sujet avec l'environnement (considéré comme un système non anticipateur qui ne fait pas dépendre ses réponses d'intentions ou de finalités) ;
- des relations d'inter-communication avec d'autres sujets, elles-mêmes classées en trois catégories.

Ces catégories correspondent à des moments, on pourrait dire des actes de la mise en scène. Ce sont:

- des relations d'action (production d'actions qui peuvent aboutir à la création d'un savoir-faire que l'élève peut plus ou moins expliciter, mais la situation ne l'exige pas) ;
- des relations de formulation (communication d'informations) ;
- des relations de preuves (emporter la conviction) ;
- des relations d'institutionnalisation qui ont pour objet de poser des conventions (transformation des connaissances en savoir, statut culturel de la solution trouvée, reconnaissance culturelle par rapport à la connaissance directe).

*Remarque : Bien qu'il soit clair que ce dernier point incombe principalement à l'enseignant on peut regretter que l'étude de son rôle et de sa fonction, comme dans la plupart des didactiques des disciplines, soit reléguée au deuxième plan par le rôle central que joue le contenu.*

A l'intérieur de cette situation, les relations s'instaurent entre les différents acteurs et les éléments d'un problème. Ce doit d'abord être, pour l'élève, un problème dont:

- l'énoncé est facile à comprendre,
- la réponse n'est pas évidente,
- une solution au moins partielle peut être envisagée à l'aide des connaissances acquises,
- les méthodes de résolution déjà connues ne sont pas satisfaisantes, ou trop longues,
- la résolution dépend de la maîtrise de certains concepts,
- le temps qui lui est consacré et l'importance des connaissances acquises doivent être dans un rapport "raisonnablement faible".

***Remarque :** Il nous paraît nécessaire d'insister sur l'objet de cette modélisation. C'est un modèle pour l'apprentissage, même si certains de ses éléments peuvent être retenus pour des exercices d'entraînement ou de contrôle. Ainsi, il s'agit de provoquer l'apparition de procédures nouvelles par le choix d'un problème dans un domaine nouveau, ainsi que l'apparition de propriétés, mathématiques par exemple. L'enseignant devra veiller à ne pas confondre "facile à comprendre" et "facile à résoudre". Pour que l'élève comprenne l'énoncé, il ne suffit pas qu'il sache interpréter les mots qui y figurent, il faut aussi qu'il imagine une manière d'y répondre, qu'il puisse envisager une solution, au moins partielle à l'aide de ce qu'il sait déjà.*

Lié au point que nous soulignons précédemment, c'est un des problèmes principaux que nous avons rencontrés auprès de notre public et nous verrons quel mécanisme peut rendre compte de cette difficulté afin de proposer des actions pour y remédier.

Pour qu'une nouvelle stratégie vaille la peine (l'effort), il faut qu'elle soit efficace et qu'elle paraisse être utile "assez souvent". Il faut choisir des problèmes tels que la nouvelle solution associée à la connaissance visée soit beaucoup plus économique que l'ancienne. Ce qui oblige à renoncer à de petites progressions régulières, le long des variables didactiques, et à opter pour des sauts informationnels suffisants.

*Remarque : Nous verrons, sur le terrain de la formation, comment cette approche qualitative du contenu doit être enrichie par une action sur les niveaux de complexité et comment, dans les situations d'apprentissage, un certain niveau de complexité est même nécessaire pour l'acquisition des principes et procédures indispensables à la maîtrise des compétences professionnelles.*

Bien que le guidage de l'action soit ici essentiellement assuré par le contenu, la prévision (le scénario) doit mettre également en évidence quelles décisions doit prendre le sujet, quelles anticipations il peut faire, s'il peut en observer et juger les effets, combien de tentatives il pourra faire, etc. (théorie du jeu).

Cette prospective (prévisions, probabilités) vue du côté du sujet offrira pourtant l'occasion de poser la question du sens que la situation peut avoir à ses yeux. Pour G. Brousseau "le sens est caractérisé par le couple formé du choix effectué et du paradigme des choix rejetés, par les conséquences prévisibles du choix et par divers caractères des stratégies retenues."<sup>1</sup> (thèse p. 403).

En effet pour lui, "modéliser une situation didactique consiste à produire un jeu spécifique du savoir visé entre les sous-systèmes: éducatif, élève, savoir, milieu" (thèse p. 326). Le "jeu" doit être tel

---

<sup>1</sup> On pourra trouver un exemple de l'utilisation de cette modélisation dans l'analyse clinique par G. Brousseau - "Le cas Gaël. Monographie d'un enfant en difficulté", IREM de Bordeaux 1981.

que la connaissance apparaisse sous la forme choisie, comme la solution, ou le moyen d'établir la stratégie optimale (de l'élève).

*Remarque : Cette théorie du jeu, que Brousseau transpose dans la situation didactique, semble le fondement de sa conviction selon laquelle on peut agir de manière contrôlée sur la situation didactique par l'intermédiaire de certaines variables. Ce sont celles qui influent sur l'apprentissage et dont l'enseignant peut choisir la valeur. Ainsi, selon lui, pour créer de telles conditions il faut se poser les questions suivantes:*

*- Est-ce que telle propriété est le seul moyen de passer à telle stratégie?*

*- Pourquoi l'élève chercherait-il à remplacer celle-ci par celle-là?*

*- Quelle motivation cognitive conduit à produire telle formulation d'une propriété ou telle démonstration?*

*- Telle raison de produire ce savoir est-elle meilleure, plus juste, plus efficace que telle autre?*

Les variantes de la situation-problème peuvent être obtenues (par l'enseignant) par le choix des valeurs de certaines variables caractéristiques de ce "jeu" (par exemple le libellé de l'énoncé, les valeurs numériques des données, etc.)

L'étude, d'un point de vue didactique, de ces différentes variantes doit permettre d'établir leur signification relative, d'expliquer et de prévoir leur effets sur le type de connaissances qu'elles font acquérir, sur le déroulement des activités de l'enseignant et sur la qualité des résultats.

Cette étude justifierait, si elle pouvait être conduite dans toutes ces dimensions, le terme d'ingénierie didactique que Brousseau a proposé. On peut rapprocher ce point de vue du concept de "didaxologie" présenté par E. De Corte (1979 p. 18) de la façon suivante:

“La didaxologie (...) s'efforce, par la recherche empirique, d'élaborer un système cohérent de prescriptions vérifiables, concernant l'optimisation de l'action didactique” (souligné dans le texte).

Pour Brousseau et De Corte, également, l'ingénierie didactique pour l'un, la didaxologie pour l'autre, doit:

- fournir un contrepoint expérimental aux réflexions des épistémologues ou des théoriciens de la connaissance;
- permettre de faire des hypothèses sur les variables de la situation et sur leur influence sur les stratégies et sur les changements de stratégies;
- permettre de faire des hypothèses sur les sens possibles de telle ou telle stratégie de l'élève, de façon à choisir les variables pertinentes qui déterminent l'espace de ces choix;

et plus particulièrement pour Brousseau:

- évaluer le coût (nombre de coups, effort) et le “gain”;
- permettre de construire des situations de “jeu” où le savoir apparaîtra comme le moyen de produire des stratégies gagnantes.

Ainsi, selon M. Artigue et R. Douady (1986) “pour le didacticien, déterminer comment l'utilisation de variables de commandes de la situation peut provoquer dans la classe des changements de stratégies, comment l'on pourrait contrôler au sein d'un processus, par la manipulation de ces commandes, une “genèse scolaire du concept” apparaît beaucoup plus important que de chercher à préciser dans leurs moindres détails les étapes du développement psycho-génétique.”

Au regard de la théorie du “jeu” à laquelle il se réfère, Brousseau propose une grille de lecture d'une situation d'enseignement.

- ◆ A chaque “coup”, l'élève a-t-il à choisir effectivement un état parmi plusieurs possibilités ?. Sait-il lesquelles ?
- ◆ L'élève peut-il perdre ? Le sait-il? Connaît-il à l'avance l'état final (la classe des états finaux) en particulier l'état final gagnant ?
- ◆ Connaît-il les règles précises du jeu sans connaître une stratégie gagnante? Peut-on lui enseigner les règles sans donner une solution ? A-t-il une recherche de stratégies optimales à faire ?
- ◆ La connaissance visée est-elle nécessaire pour passer de la stratégie de base à une stratégie meilleure (ou optimale) ? Est-elle le moyen principal de ce passage ?
- ◆ L'élève peut-il recommencer ? L'anticipation est-elle “gratifiée” dans ce jeu ?
- ◆ L'élève a-t-il une chance de trouver lui-même la stratégie cherchée s'il l'emprunte (à un autre élève par exemple) ?
- ◆ Les “réponses” (a-didactiques<sup>1</sup>) du système aux choix défavorables de l'élève sont-elles néanmoins pertinentes pour la construction de la connaissance (donnent-elles des indications spécifiques de l'erreur) ?
- ◆ Les contrôles des décisions sont-ils possibles (l'élève est-il conduit à les noter, à les observer) ?
- ◆ Une attitude réflexive est-elle utile, nécessaire pour progresser dans la solution ?

*Remarque : La construction d'une situation didactique susceptible de répondre aux exigences, que nous avons énumérées jusqu'ici, pose de nombreux problèmes méthodologiques autour du “repérage” des phénomènes d'enseignement et d'apprentissage, et des relations entre eux. Même si M. Artigue, dans la première partie de sa thèse (1984) étudie les conditions de reproductibilité de la situation qui, du point de vue théorique s'apparente à la*

---

<sup>1</sup> C'est-à-dire autres que celles fournies par l'enseignant.

*méthode expérimentale<sup>1</sup>, la généralisation de cette approche reste délicate. Mais si les différents objets d'étude de l'ingénierie didactique ne manquent pas de soulever de nombreuses questions (par exemple les rapports entre construction individuelle et construction collective des connaissances, le rôle de l'enseignant, la diversité des cheminements cognitifs des sujets, les "règles" et les modalités d'élaboration d'une situation didactique) nous verrons dans notre étude que la transposition à d'autres contenus de certain de ses principes peut fournir aux formateurs des "outils transdisciplinaires". Indiquons ici, par exemple, la production de programmes d'enseignement assistés par ordinateurs. Dans ce domaine, l'élaboration et l'utilisation de didacticiels met en œuvre explicitement les concepts fondamentaux de la théorie des situations didactiques et de nombreux principes peuvent être dégagés au-delà des contraintes propres à chaque contenu.*

L'ensemble de la préparation, de l'organisation, de la gestion et de l'évaluation d'une situation didactique qui tient compte des spécificités du contenu à acquérir, des connaissances et des fonctionnements cognitifs des sujets, des représentations de l'enseignant-formateur et de ses interventions, peut être modélisé. C'est ce que Michel Roger a proposé en 1985.

---

<sup>1</sup> C'est-à-dire:

- construire un processus (une procédure) d'apprentissage d'un contenu fixé en s'appuyant sur des hypothèses théoriques,
- faire une analyse a priori des effets possibles,
- observer les effets produits,
- comparer aux prévisions.

## **Le modèle de programmation des actions didactiques de M. Roger**

### **Objet**

La programmation des actions didactiques (PAD) est un modèle de préparation, de construction et d'évaluation des situations d'apprentissage mises en œuvre par un concepteur-réalisateur d'une action didactique quelle qu'elle soit, pour un public quel qu'il soit.

Les constats (avantages et limites de la définition des objectifs en pédagogie) faits, dans les années 70, à propos de l'enseignement programmé (critique de Hartley) et ses propres recherches, ont conduit M. Roger à concevoir le modèle de la PAD.

Si l'enseignement programmé propose à l'enseignant d'analyser les éléments clefs de l'action didactique (contenus, prérequis, objectifs, organisation) et que la validation de la séquence conduit à modifier les éléments du programme plutôt qu'à renvoyer l'échec de l'apprentissage à l'incapacité de l'élève, ces avantages s'amouindrissent lorsque l'activité, le déroulement de la séquence, ne correspondent pas aux possibilités du sujet.

L'introduction de modifications, à partir des analyses des psychologues soviétiques (Landa, Galperin, Talysina) ou celles de la psychologie du travail (Leplat, Vermersch), posent rapidement un problème de cohérence : il faut résoudre la contradiction de ce modèle avec le caractère constructiviste de l'analyse de l'activité du sujet.

Ainsi, en portant sa recherche sur la construction de la connaissance par le sujet, M. Roger participe à l'émergence d'une "science" de la didactique axée, non plus seulement, sur la transmission d'un contenu, mais également sur la prise en compte de l'activité du sujet dans une situation particulière. La programmation

de l'action didactique s'avère, alors, indispensable pour construire et mener à bien cette action, dans des conditions d'optimisation du processus d'apprentissage qui permettent l'acquisition de savoirs définis.

Il ne s'agit pas d'intervenir sur des "objets mentaux" pour accroître l'efficacité des conduites d'apprentissage, comme certaines méthodes d'éducabilité cognitive prétendent le faire, mais d'organiser les conditions pour que se réalise cet apprentissage. Autrement dit ce n'est pas une méthode mais un modèle théorique.

Ce modèle, conçu pour des enseignant-formateurs, offre à des concepteurs de situations didactiques (didacticiens, livrets de formation, par exemple) un cadre de référence et des outils méthodologiques.

"La PAD propose donc au formateur de préparer et d'organiser de façon explicite une action didactique (leçon, progression) en tenant compte des particularités des contenus (définition, organisation), des particularités des sujets (conduites, processus). C'est la définition, les modalités d'étude de ces différentes étapes, qui constituent le modèle" (M. Roger 1987).

Les choix pédagogiques seront faits avec une conscience, et une pertinence plus grande. Les diverses modalités d'évaluation de différents moments, permettront également l'adaptation de l'activité du formateur ou de l'apprenant ou/et de l'action.

Quelles modalités, permettant la prise en compte des différents aspects et la cohérence des différentes phases de l'action didactique, peuvent être mises en pratique ?

Dans ce domaine les problématiques, desquelles le modèle de M. Roger permet de se dégager, sont liées à trois conventionnalismes didactiques principaux qui ont souvent enfermé les pratiques pédagogiques. Dans un article de revue *Éducation permanente* paru en 1987 il les caractérise par une restriction analytique (sur le contenu,

ou sur les objectifs, ou sur le sujet) et leur extension dans les pratiques quotidiennes (p. 46).

Dans un premier temps, les approches centrées sur les contenus conduisaient à un enseignement fondé sur “des énoncés programmatiques qui déroulent les éléments du contenu”(M. Roger 1987) dans l'intégration desquels le sujet n'est pas perçu comme un acteur.

La définition des objectifs a pu paraître, dans un second temps, comme un remède au conventionnalisme des contenus et aux surdéterminations personnelles et sociales des réussites et des échecs. Elle a permis d'introduire l'objectivité dans les situations d'évaluation. Mais elle conduit à privilégier les comportements au détriment du contenu. Découpé en objectifs intermédiaires, celui-ci est présenté sous une forme émiettée qui ne tient guère compte de son organisation structurelle. De plus, les étapes qui constituaient un moyen dans la progression devenaient un mode d'action : on parle de pédagogie par objectifs. “Le sujet est alors enserré dans un réseau d'activités qui relèvent de la tâche et de sa parcellisation”(M. Roger 1987) dans une situation qui tend à négliger les opérations cognitives et à viser les savoir-faire conformes aux attentes du formateur.

Les approches centrées sur le sujet et son développement, par le jeu des interactions qui se produisent entre lui et l'environnement (qui ont donné naissance aux méthodes actives), ont conduit à des excès. La représentation idéale du fonctionnement du sujet, intégrant de façon autonome le savoir mis en scène, fondée sur l'espoir d'une équilibration spontanée ne tient pas suffisamment compte des contraintes des situations, du contenu et des possibilités de régulation du sujet.

Cependant, il ne s'agit pas de nier l'intérêt de ces approches, mais plutôt d'éviter qu'elles s'enferment sur elles mêmes et de les intégrer dans un système cohérent d'éléments complémentaires en relation avec les autres aspects de la situation.

De façon explicite (M. Roger 1985) l'élaboration de ce modèle a bénéficié en partie des travaux de G. Vergnaud, A. Giordan, P. Vermersch et Y. Chevallard ; sa conception systémique de ceux de P. Delattre. Les recherches et les analyses de J. Piaget sur l'équilibration cognitive ont servi de référents aux modalités d'analyse et d'organisation de l'action.

Dans ses grandes lignes, le modèle porte sur:

- l'approfondissement des éléments de la connaissance à faire acquérir (étude du contenu),
- sur la connaissance précise des formés (les représentations qu'ils ont de tel aspect du savoir, comment ils opèrent dans une situation donnée),
- sur l'étude de la pertinence du choix de la situation de formation en fonction du savoir et en fonction du formé.

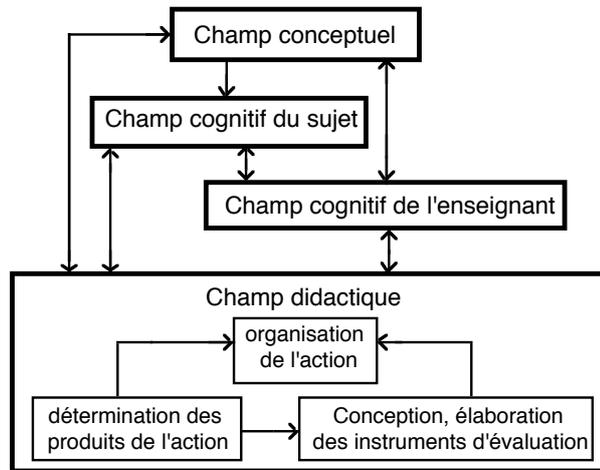
La préparation que le formateur réalise doit lui permettre de réguler son action, de faire face à des difficultés de construction du savoir, d'analyser les échecs des situations de formation.

Avec la PAD M. Roger vise une méthodologie générale de construction des actions didactiques et des modalités qui permettent d'optimiser le processus de formation des situations d'enseignement-apprentissage (c'est-à-dire des situations didactiques).

### **Descriptif du modèle**

La PAD repose sur l'articulation entre contenus, sujet, enseignant-formateur et situation didactique. Ainsi elle conduit l'enseignant-formateur à analyser chacun des éléments qui "correspondent" à la définition d'un champ d'étude de l'action didactique en relation dans le système de la situation d'apprentissage, avant, pendant et après l'action. Il s'agit du champ conceptuel, du champ cognitif du sujet et de l'enseignant-formateur, du champ didactique.

Le schéma suivant rend compte de son organisation:



### **Le champ conceptuel.**

Il s'agit de l'ensemble des éléments du contenu (concepts, opérateurs, opérations, règles, principes, etc.) qui est retenu soit à partir d'un découpage thématique, soit à partir d'un objectif général.

Ces éléments font l'objet d'une définition, puis on détermine: les relations entre eux et les relations qui existent entre eux et les éléments hors champ, ce qui permet de rattacher le champ étudié à l'ensemble de la discipline, voire à d'autres disciplines.

### **Le champ cognitif du sujet.**

C'est un ensemble formé par des représentations et des processus opératoires.

On recueillera des informations précises sur les savoirs et savoir-faire acquis antérieurement par le sujet en privilégiant l'étude des représentations, de l'organisation (relief, relations, équilibre) et du fonctionnement cognitif.

### **Le champ cognitif de l'enseignant.**

Dans cette analyse d'un des acteurs de l'action didactique on s'efforcera de faire apparaître (dans le but d'en contrôler les effets sur l'action):

- les représentations des contenus (les capacités de l'enseignant pour la discipline qu'il enseigne),
- les représentations qu'il se fait des sujets (la connaissance plus ou moins précise, plus ou moins objective des capacités des élèves),
- les représentations de l'action didactique (les méthodes et les moyens utilisés pour réaliser un cours, etc.).

### **Le champ didactique.**

C'est dans ce champ que se réalise la convergence des trois champs précédents.

On y détermine les produits de l'action didactique, c'est-à-dire la définition d'objectifs comportementaux comprenant les opérations, procédures et stratégies nouvelles à acquérir par l'élève.

On y conçoit et élabore des instruments d'évaluation ou d'observation qui permettent d'établir (de vérifier, contrôler) si les objectifs sont atteints ou non et mettent en évidence le fonctionnement du sujet dans l'action.

On y organise l'action didactique en assurant l'adaptation des contenus aux capacités du sujet et en préparant la situation didactique elle-même au niveau : des transpositions (langage, analogie, codage, symbole, schémas), de l'ordre où s'abordent les contenus, des méthodes d'apprentissage, des moyens et des solutions de rattrapage en cas de défaillance d'éléments du champ (c'est-à-dire de l'action, de l'élève ou... du formateur).

La préparation de la situation didactique impose de préciser le mode d'organisation (à partir des notions de germes, d'attracteurs,

de régulation), la cohérence, les principes, les moyens d'observation et de contrôle retenus.

#### La réalisation de l'action didactique

L'analyse achevée, l'enseignant réalise concrètement l'action et l'évalue. Cette réalisation est déterminée par le champ didactique.

#### Analyse des informations

L'analyse des informations, fournies par les différents moyens d'évaluation et d'investigation mis en œuvre, permet, en retour, de porter un jugement sur la préparation et la réalisation de l'action.

### **Le rôle de l'enseignant-formateur**

Son rôle dans l'action didactique elle-même n'est pas défini par le modèle. Il doit prévoir son intervention, grâce à un certain nombre de modalités d'analyse qui peuvent servir de base à toutes approches pédagogiques.

L'enseignant-formateur devra choisir la méthode pédagogique à mettre en œuvre en fonction des éléments fournis par l'analyse du champ cognitif et du champ conceptuel.

Cependant, quelles que soient les prescriptions pédagogiques de la (ou des) méthode(s) pédagogique(s) choisie(s) le rôle du formateur sera formalisé en fonction des analyses de l'ensemble des données nécessaires à la cohérence et au fonctionnement de la situation prévue.

La préparation de la situation, comme un ensemble complexe d'interactions, vise autant l'opérationnalisation du formateur que de l'apprenant, dans le processus de structuration des connaissances.

La place du formateur sera l'objet d'une étude particulière, dans le champ didactique, pour son rôle et son implication dans l'action au regard du rôle et de l'implication du sujet:

- dans la situation et le système des relations,
- dans la contextualisation du savoir (mise en scène, transpositions),

- dans la construction du savoir (modification, mise en relation, organisation),
- dans le processus de construction des connaissances et du fonctionnement (germes-attracteurs),
- dans le processus d'acquisition de connaissance et la dynamique du fonctionnement du sujet (motivations, régulations, médiations).

Nous ferons un usage détourné de ce modèle dans notre étude. C'est pour cette raison que nous l'avons présenté de manière très succincte. Car notre intention n'est pas, ici, d'élaborer une situation didactique mais d'analyser les situations de formation proposées aux adultes en difficulté, afin de rechercher les éléments qui, dans la réalisation de ces formations, paraissent déterminants pour favoriser l'acquisition d'une compétence professionnelle. Ce modèle nous servira de grille d'analyse des méthodes et des pratiques en usage dans ce domaine.

### Résumé

*Les investigations porteront sur les actions de formation à destination d'un public "en difficulté", adultes de bas niveau de qualification hors emploi. La problématique de la recherche est fondée sur les constats suivants :*

*- La perte d'un emploi peu qualifié entraîne le plus souvent dans un engrenage d'exclusion professionnelle et sociale. Le phénomène de disqualification sociale peut éclairer les démarches des formations à entreprendre. En effet, la capacité à se situer se trouve centrale dans la problématique d'insertion et semblent être, en même temps, une conséquence de leur situation. Avec le traitement social du chômage, les pouvoirs publics ont mis en place des dispositifs de formation visant «l'élévation du niveau», elle-même devant améliorer l'«employabilité» de ces chômeurs. Face à des personnes relevant du "traitement social du chômage", la question cruciale qui*

*se pose aux formateurs est : quelle démarche didactique est à construire pour que le temps alloué à la période de formation soit efficace ? Plus particulièrement, comment aborder la phase initiale de la formation de façon à rendre les personnes disponibles à l'acquisition de nouvelles compétences professionnelles ?*

*- L'environnement socio-économique de ces formations affecte les conditions dans lesquelles elles sont organisées. Quelles contraintes pèsent sur les organismes de formation ? Quelles sont les caractéristiques des pratiques empiriques et implicites qui semblent correspondre à de "bons" résultats en terme d'emploi à la sortie des formations ?*

*- Les moyens utilisés jusqu'ici (élévation du niveau scolaire) semblent inefficaces lorsqu'ils sont mis en œuvre auprès de publics adultes dits de "bas niveau". On voit se multiplier les méthodes dites de "remédiation". Quelles sont-elles ? Sur quelles théories sont-elles bâties ? Quelles sont leurs limites, leur intérêt ? Quels principes peuvent être généralisés dans les situations de formation ?*

*Les formateurs sont confrontés au problème de la capacité à acquérir des connaissances dans un laps de temps toujours trop court. On ne peut pas "tout reprendre à zéro". Comment les savoirs acquis peuvent-ils être "réactivés" et favoriser de nouvelles acquisitions ?*

*La démarche, qui a pris la forme d'une "recherche-action" s'inscrit dans le cadre d'une recherche répondant à un appel d'offres du ministère de la Recherche et de la Technologie, a été conduite avec Véronique Bonnal-Lordon impliquée à 3/4 temps dans l'équipe de l'organisme de formation "Médiation".*

*Le point de vue des formateurs a réorienté la démarche de recherche à partir du constat d'un certain nombre de "réussites" qu'ils avaient du mal à expliquer et de problèmes peu clairs, notamment :*

*- l'absence de correspondance entre le niveau de connaissance d'un sujet et sa capacité à acquérir des compétences professionnelles,*

*- l'importance du contexte de la formation, de l'histoire individuelle, de la reconstruction d'une image de soi et la constitution de repères.*

*Les méthodes pédagogiques définissent le processus éducatif selon lequel doivent s'organiser les situations éducatives, et la pédagogie est la méthodologie de l'éducation.*

*L'objet de la didactique est l'analyse qui permet l'organisation de situations de formation visant le développement des connaissances de l'individu, la transmission et l'acquisition de savoirs liés à un contenu défini.*

*Nous pensons que les modalités de l'approche didactique peuvent être généralisées aux formations professionnelles.*

*C'est pourquoi le cadre de référence de la recherche est constitué par des apports de la didactique des mathématiques, de l'ingénierie didactique et du modèle de programmation des actions didactiques de M. Roger,*

*À partir de l'étude du terrain de formation, des théories de l'apprentissage et des grands courants de la pédagogie, des observations et des pratiques des formateurs, nous essaierons de voir quels liens on peut envisager entre les méthodes d'éducabilité cognitive, les situations didactiques et les apprentissages professionnels.*

## **LA FORMATION DES "BAS NIVEAU"**

Pour présenter les caractéristiques de la formation des “bas niveau”, cette partie traitera des éléments recueillis sur le terrain concernant :

- les publics “en difficulté” et les dispositifs de formation (les enjeux de la formation, les parcours de formation, les aspects financiers),
- l’organisme de formation et la sélection (contraintes institutionnelles et profil des candidats)

### **PROBLEMES DE FORMATION**

De façon évidente, les formateurs sont confrontés au problème de la capacité à acquérir des connaissances dans un laps de temps toujours trop court. On ne peut pas et on ne doit pas “tout reprendre à zéro” dans une formation qui s’adresse à des adultes. Alors comment les savoirs acquis peuvent-ils être “réactivés” et favoriser de nouvelles acquisitions?

Pour tenter de résoudre le problème d’un point de vue pédagogique, deux voies complémentaires paraissent possibles et sont d’ailleurs l’objet de recherche en didactique : la première est centrée

sur le contenu et la tâche, la seconde sur les compétences intellectuelles nécessaires à l'acquisition :

- 1) Faire un "inventaire" des acquis et des compétences du sujet et organiser une formation qui privilégie leur transfert aux nouvelles compétences à acquérir, déterminées par une analyse de la tâche ;
- 2) Faire un "inventaire" des capacités cognitives du sujet et organiser l'apprentissage des opérations de pensée et de réactivation ou d'actualisation des structures psychologiques existantes, censées favoriser l'appropriation de connaissances.

Ni l'une ni l'autre n'est satisfaisante à elle seule. La première approche est caractérisée par un souci d'efficacité à court terme du type "adaptation", la seconde par un pari à plus long terme sur les possibilités d'acquisitions et de transformations du type "adaptabilité".

*Remarque : Nous découvrirons sur le terrain de la formation qu'aucun de ces "inventaires" n'est mis en pratique (ou utilisé lorsqu'ils ont été faits) alors qu'en terme d'employabilité le taux de réussite des formations est d'environ 70% (10 à 12 personnes pour un groupe de 15). Cette observation liée aux pratiques implicites imposées par l'adaptation aux contraintes, que nous allons exposer, se révélera déterminante dans notre étude et nous semble avoir été la plus féconde.*

La maîtrise des savoirs et savoir-faire, que privilégie une approche centrée sur la tâche, ne suffit pas. Les difficultés rencontrées dans l'exécution d'une tâche sont le plus souvent liées à une non-maîtrise des principes et des procédures qui régissent la tâche elle-même (M. Sorel 1987). Par exemple: la compréhension de certains principes de fonctionnement d'un ordinateur, pour acquérir la maîtrise d'un logiciel de traitement de texte.

Les mutations socio-professionnelles exigent que l'apprentissage ne soit pas seulement centré sur les performances et les réponses, mais aussi sur les procédures et les opérations de pensée. Elles visent "l'adaptabilité" intellectuelle nécessaire pour contourner l'impossibilité de doter à l'avance l'individu des compétences dont il aura besoin demain. Dans cette perspective, "apprendre à apprendre" est devenu un objectif de formation décisif. C'est le problème d'une intervention sur les processus de pensée des populations de jeunes adultes et d'adultes que pose M. Sorel (1989) en abordant les conséquences du constat de ce problème dans la formation.

On évitera que l'appropriation des connaissances délivrées soit seulement que l'accumulation de savoirs ou de savoir-faire, dont l'utilisation sera limitée dans le temps. On privilégiera "une appropriation dynamique des connaissances et des habitudes opératoires nécessaires à l'analyse et à la réalisation des tâches et à la résolution des problèmes (définition d'objectifs, élaboration de stratégies performantes, capacité d'analyse et de synthèse, etc.)".

Inversement, il s'avère à l'expérience qu'un travail centré sur les seules opérations cognitives "hors savoirs" améliore de façon notable les performances du sujet, mais ne semble pas toujours résoudre ses problèmes de formation à un emploi ou de transfert de ses compétences à des contenus particuliers dans le monde du travail. "Les performances sur un poste de travail ou dans une situation d'apprentissage ne sont pas uniquement tributaires des compétences cognitives du sujet." (J. Pailhous G. Vergnaud 1989). La tâche et les contenus théoriques doivent aussi être les supports des situations visant le développement intellectuel.

Nous verrons, sur le terrain de la formation, comment les savoirs acquis peuvent être "réactivés" et favoriser de nouvelles acquisitions par des situations très contextualisées, pour l'acquisition des compétences professionnelles.

Des méthodes de “développement intellectuel”, de “remédiation”, “d’éducabilité cognitive” servent de plus en plus souvent d’argument de compétence et d’efficacité dans les programmes et les projets de formation des organismes qui répondent aux appels d’offres de formations destinées au public dit “de bas niveau”. L’analyse transactionnelle (AT), la programmation neuro-linguistique (PNL), détournées de leur objectif (thérapeutique), ont même connu un certain engouement (ou le connaissent encore) sur le terrain de la formation. Dans le secteur industriel, notamment, un nouveau “marché” de formation apparaît et certaines méthodes sont en train d’y prendre une grande part. Elles sont introduites également dans certains établissements de l’Éducation nationale, de la Protection judiciaire de la jeunesse et du secteur sanitaire et social, où elles sont destinées plus particulièrement à des jeunes en difficulté.

Il s’agit en particulier des Ateliers de raisonnement logique (ARL), du Programme d’enrichissement instrumental (PEI), de Tanagra et de l’Entraînement mental.<sup>1</sup>

Ces “outils” ont en commun l’objectif de développer des compétences dites “de base”. Les formes de réponses qu’ils proposent aux problèmes des apprentissages visent plus l’éducation de l’intelligence et les “gestes” mentaux (logique, méthodologie, maîtrise du temps, de l’espace et des relations) que l’organisation didactique des situations d’acquisition de tel ou tel contenu.

Cependant, nous montrerons que ces méthodes, dites “d’éducabilité cognitive”, sont construites autour d’un certain nombre de principes et de prescriptions pédagogiques mis en œuvre implicitement par les formateurs et qui peuvent être retenus comme conditions favorables à l’acquisition des compétences professionnelles chez les adultes peu qualifiés, en difficulté d’insertion.

---

<sup>1</sup> Nous avons retenu les “outils” qui sont les plus couramment cités ou utilisés. Nous verrons plus loin que la mode n’est pas le seul critère qui justifie ce choix.

Pour ce faire nous interrogerons ces méthodes sur les points suivants : quels sont leur objet, leurs fondements théoriques, les principes d'utilisation et d'évaluation qu'ils préconisent ? À quels publics s'adressent-ils ?

En outre, les réponses à ces questions permettraient aux formateurs d'opérer leur choix autrement que sous la pression des modes ou sur le seul témoignage de tel ou tel collègue qui pratique l'une de ces méthodes. Il n'existe pas à ce jour de présentation qui réponde à ce besoin d'information rigoureuse. Nous n'en voulons pour preuve que la demande d'étude faite à ce sujet par le ministère du Travail et de l'Emploi et de la Formation professionnelle, en juin 1989, à l'équipe du Centre de formation continue de l'université René Descartes (à laquelle nous avons contribué et fait allusion en citant le rapport initial de M. Sorel)<sup>1</sup>, et les journées d'études organisées sur ce thème (par l'association "Développement et emploi" et le département de formation continue de l'Université Paris-Dauphine).

L'intérêt de ces méthodes peut être justifié à partir du constat que la formation directement liée aux exigences du poste de travail se révèle rapidement obsolète. C'est le cas lorsqu'elle ne tient pas compte de l'évolution des qualifications et des besoins d'adaptabilité sollicitant des capacités intellectuelles que les sujets ne sont pas préparés à mobiliser. Il en est de même de la formation mise en place hors du contexte du monde du travail et de son besoin de qualification, et qui vise la seule mobilisation de compétences d'adaptation au risque de ne pas permettre l'insertion socio-professionnelle de l'individu.

On peut dépasser cette dichotomie en changeant de perspective et en observant les processus de formation plutôt que les produits. Il

---

<sup>1</sup> De manière plus vaste, puisqu'il s'agit d'effectuer un recensement systématique des méthodes actuellement existantes et d'en faire l'analyse en termes d'objectifs, de référentiels théoriques, d'effets (rapport initial de M. Sorel p. 11, document ronéoté disponible au département de la Formation continue de Paris V).

nous paraît plus pertinent, à cet égard, de rechercher ce qui est sollicité par les méthodes, les formateurs, les situations, les contenus, les sujets, et qui semble favoriser la réalisation des objectifs fixés. C'est-à-dire, pour nous, l'acquisition des compétences professionnelles, des capacités d'adaptation aux changements et l'«employabilité» (notion sur laquelle nous reviendrons).

Il existe certainement des modalités d'organisation de situations didactiques présentant des solutions médianes. C'est ce que nous tenterons d'élaborer à partir de l'analyse des méthodes et l'observation des pratiques des formateurs sur le terrain.

Avant d'étudier les méthodes auxquelles il est fait le plus souvent appel dans ce domaine, leurs fondements théoriques et les actions de formation sur le terrain, il est nécessaire de présenter l'essentiel de nos premières observations avec les formateurs de "Médiation", le cadre des dispositifs de formation et le public qui a été accueilli.

#### **PUBLICS "EN DIFFICULTE" ET DISPOSITIFS DE FORMATION**

Ce chapitre traitera des dispositifs de formation spécifiques à ce public et des finalités qui leurs sont assignées.

#### **Les enjeux de la formation**

Nous l'avons vu, la réussite des actions de formation à destination des publics "en difficulté" (chômeurs de longue durée, bénéficiaires du RMI, femmes isolées, handicapés) et de bas niveau de qualification représente un enjeu social important.

Mais l'enjeu pédagogique est également important. En effet, si l'on parvient à des résultats tangibles en matière de développement des compétences avec ce type de public, on devrait, a fortiori,

pouvoir en tirer quelques principes valables pour toute formation s'adressant à un public de bas niveau de qualification.

C'est avec cette hypothèse et notre cadre de référence didactique que nous avons rencontré l'équipe de "Médiation". Au début, nous avons évoqué le "décalage" entre l'approche des chercheurs et la réalité du terrain. Nos premières observations nous ont rapidement conduit à remettre en question la logique de notre approche.

Compte tenu de l'ambition des finalités d'insertion assignées à ce type de stage nous avons constaté que, pour des raisons évoquant principalement le bref laps de temps accordé à ces formations (de 3 à 5 mois), les formateurs semblaient attacher une importance secondaire aux contenus (en termes de savoirs disciplinaires). Il leur semblait impossible de concevoir une action centrée sur l'acquisition de contenus, en suivant les étapes classiques, telles que :

- l'identification d'un niveau de connaissance initial,
- la "mise à niveau" préalable des connaissances "générales",
- l'acquisition de connaissances professionnelles théoriques/pratiques,
- la validation ou la reconnaissance sociale de la formation par un procédé de certification.

Pour eux, dans ce type de cursus, la multiplicité des objectifs à atteindre fait souvent perdre de vue le "pourquoi" de la formation.

Ainsi, il ressortait que les contraintes qui s'exercent sur la mise en oeuvre de ces formations avaient une influence déterminante sur la manière de les concevoir. Elles imposent que soient repensées les démarches classiques de formation.

De ce point de vue il apparaissait que, dans le champ de l'innovation pédagogique, les actions de formation à destination de ce public présentaient un certain "avantage" sur les actions de formation à visée exclusivement professionnelle: elles portent en elles-mêmes la nécessité d'élaborer des réponses plus novatrices. Abordée ici sous cet angle paradoxal, cette approche nous menait au cœur du

problème. Nous allons nous attacher à en chercher les tenants et à en étudier les effets.

Le contexte d'élaboration de ces formations et les particularités de leur réalisation présentent un certain nombre d'aspects qui peuvent être caractérisées au niveau du temps, des enjeux et des moyens.

1) Le temps: c'est la notion d'urgence qui domine et opprime tous les acteurs, et en particulier le public concerné qui se trouve dans une grande précarité économique, sociale et psychologique.

2) Les enjeux: ils se situent dans la complexité des différents facteurs à l'œuvre dans ce type de situation de formation. C'est-à-dire les difficultés d'apprentissage supposées du sujet, ses relations avec les formateurs, le cadre institutionnel et administratif dans lequel se déroule la formation, la nature des savoirs à acquérir, les divers référents sociaux et prescripteurs de formation (assistante sociale, éducateur, conseiller professionnel de l'ANPE, etc.) concernés par l'entrée en formation du sujet, bref, tous les éléments de la situation.

3) Les moyens: les difficultés de mise en oeuvre de telles actions sont considérables. Elles agissent sur le plan matériel (manque cruel de moyens et surtout de temps) et sur le plan humain (l'énergie demandée est colossale).

Contrairement à ce qu'on aurait pu attendre, c'est l'ampleur même de la tâche à accomplir associée à la multiplicité des contraintes, qui pour ce type d'actions, a favorisé l'émergence chez les formateurs de représentations assez exactes des buts essentiels à atteindre ainsi que des étapes permettant d'y parvenir. C'est ce que nous

allons voir en rapportant comment se présente l'état de ces formations à "Médiation".

### **Les parcours de formation**

Les parcours de formation et les dispositifs de formation mis en place à destination des publics "en difficulté" sont nombreux. Ils ne s'inscrivent pas tous dans le contexte de la lutte contre l'exclusion sociale par la qualification professionnelle :

- de nombreuses actions ont pour but essentiel l'accueil, c'est-à-dire le bilan et l'orientation de ce public vers les différents dispositifs ;
- certaines, sous l'appellation de "formation générale", ont pour objectif l'alphabétisation ou la lutte contre l'illettrisme, la "mise à niveau", comme préalable à une autre action de formation souvent à visée professionnelle ;
- d'autres encore ont pour finalité d'exercer un certain accompagnement des personnes dans leur démarche vers l'insertion, avant ou après leur passage dans un des dispositifs ;
- enfin, certains stages privilégient un travail sur la personne, visant le développement de compétences sociales et la ré-appropriation de moyens de communication inter-individuels. Ces stages d'insertion sociale, souvent qualifiés à tort de stages "parkings" ou occupationnels ont actuellement mauvaise presse, comme si l'on refusait de reconnaître les difficultés spécifiques de certains publics.

Il est possible de construire des parcours de formation cumulant les différents types d'actions: un "crédit" d'heures de 1200 heures maximum (9 mois environ) peut être obtenu pour certains individus à condition de progresser d'un stage à l'autre, mais cela reste exceptionnel.

## Les aspects financiers

Ils concernent en priorité les deux partenaires: la personne qui entre en formation et l'organisme de formation.

Le statut de la personne qui entre en formation est celui de "stagiaire de la formation professionnelle".

Elle est donc rémunérée (avec des délais de paiement importants) selon ses antécédents professionnels et son sexe.

Pour les publics qui nous concernent, pratiquement tous "fin de droits" à l'ANPE ou bénéficiaires du RMI, nous devons signaler que, jusqu'en 1991, un homme qui ne pouvait justifier de plus de 6 mois de travail dans les 2 années qui précédaient son entrée en formation avait droit à moins de 2000F par mois. Par contre une femme, dans les mêmes conditions, avait droit à 3800F pour peu qu'elle soit ou ait été mère (son enfant étant élevé). L'instauration du RMI (dont le montant est de 2200F) a réparé cette disparité en considérant que toute personne faisant l'effort d'entrer en formation, quel que soit son passé professionnel, avait droit à un "plus" par rapport au RMI, et donc actuellement les rémunérations s'échelonnent entre 3000F et 4500F selon les cas.

Ces aspects financiers ont une incidence certaine sur le recrutement des stagiaires. Les hommes, plus nombreux au RMI que les femmes (60% contre 40%) ne représentaient que 35% des personnes en formation. Le changement de rémunération leur permet de se tourner vers la formation et de l'envisager comme palliatif. Leur profil change, c'est-à-dire que se présentent des gens pour qui l'entrée en stage permet d'échapper à la quête incessante de petits travaux au noir pour faire subsister leur famille.

L'autre pôle des aspects financiers est la rémunération des organismes de formation pour les actions qu'ils mettent en oeuvre. Elle

s'établit dans une fourchette de 20 à 25F/heure/stagiaire<sup>1</sup>. Les groupes sont de 15/16 inscrits (au maximum). Les abandons et absences "injustifiées" ne sont pas payés à l'organisme.

On peut imaginer les effets pervers d'un tel système. En prenant en charge des personnes en difficulté sociale (mais auxquelles la formation peut apporter une solution), et en déclarant toutes les absences, l'organisme de formation peut perdre rapidement de l'argent, le financement ne couvrant plus, alors, les frais réels.

Pour faire un travail de qualité et offrir à leur public les meilleures chances de réussite, les organismes de formation sérieux rencontrent de grandes difficultés.

Quand s'ajoutent, à ces problèmes de financement, des délais de paiement démesurément longs (pour les actions déjà achevées), on comprend que les problèmes de trésorerie interfèrent dans les décisions de fonctionnement et les orientations pédagogiques des organismes.

Au bout du compte, on peut avoir l'impression que la lutte contre l'exclusion, si elle mobilise une importante masse financière au niveau du budget de l'État, s'est tellement atomisée à son arrivée sur le terrain, qu'elle réclame encore une bonne dose d'imagination, voire d'abnégation, de la part des formateurs pour être efficace.

---

<sup>1</sup> Pour les cadres, de 2 à 5 fois plus.

## **L'organisme de formation et la sélection**

### **Les contraintes institutionnelles**

La sélection des candidats à un stage de formation obéit en premier lieu à des critères administratifs. En effet, il existe un ensemble complexe de dispositifs plus ou moins spécifiques à des types de publics répondant à certains critères (durée du chômage, sexe, âge, etc.) variant selon les “financeurs” institutionnels.

Lors d'un entretien préalable ces conditions administratives sont vérifiées en même temps que les informations concernant la situation personnelle.

De très brèves épreuves de type “français-calcul” sont proposées afin de repérer : soit les candidats trop forts pour une formation de niveau V, soit ceux relevant d'autres actions (alphabétisation, acquisition du français langue étrangère).

À certains une “prescription” de prise en charge psychologique pour alcoolisme, toxicomanie ou troubles du comportement sera proposée. Dans d'autres cas, les contraintes administratives obligent à ne retenir qu'un candidat sur trois, ce qui signifie, en fait, qu'il n'y a pas de réelles possibilités de sélection de la part de l'organisme de formation. La motivation des candidats pour la formation, qui aurait pu être retenue comme critère, devient ainsi secondaire par rapport aux critères de recrutement imposés.

De plus, l'organisme dispose de très peu de temps entre le moment du recrutement et le début du stage. Il existe un réel problème de diffusion de l'information concernant les offres de stages. Problème d'autant plus aigu que le public est “désinséré” et fréquente peu les lieux d'information comme l'ANPE. Seules les assistantes sociales sont des relais efficaces, mais elles sont submergées de travail (et d'informations).

Les groupes souvent incomplets au début sont, en plus, susceptibles d'être modifiés (abandons, dossier administratif rejeté, inscriptions multiples). Ceci ne facilite pas la mise en route de la for-

mation et la création du groupe, et impose une démarche pédagogique très souple.

Au-delà de ces problèmes d'organisation rappelons que la finalité assignée à ces actions de formation est l'insertion professionnelle des personnes, que l'organisme de formation sera évalué et les actions qu'il mène reconduites, en fonction des résultats obtenus en termes de retour à l'emploi. En conséquence, plus le taux de placement des stagiaires à l'issue de la formation est élevé, plus l'organisme de formation aura de possibilités de pérenniser ses actions. Ce qui peut encourager l'innovation mais également, à terme, lui être préjudiciable.

### **Le profil des candidats**

Il apparaît qu'au moment de la sélection, les formateurs se trouvent au croisement de deux logiques contradictoires :

- vouloir lutter contre l'exclusion sociale et donc ne pas accepter de devenir producteurs d'exclusion, par exemple en "interdisant" l'entrée en formation aux personnes les plus fragilisées,
- vouloir favoriser la réussite de leur formation et légitimer alors des critères de sélection forcément injustes puisqu'ils privilégieront les personnes les plus proches de l'accès à l'emploi.

L'hétérogénéité des publics (déjà évoquée) se cumule avec la diversité et la complexité des situations personnelles et exclut dès le départ toute idée de "profil" et de comparaison entre les personnes. De cette contrainte supplémentaire, naît une approche différente des individus candidats à l'entrée en formation. Ce n'est plus l'adéquation entre les connaissances acquises et les contenus de la formation à acquérir qui va être visée.

En effet, c'est entre la prise en charge "thérapeutique" et l'aide à l'accession à l'emploi que les formateurs trouvent un espace, pour construire une démarche pédagogique tenant compte des difficultés des personnes tout en maintenant le cap sur l'emploi. Pour cela, il

faut d'abord changer de point de vue sur le sujet exclu. Trop souvent, il est perçu et se maintient dans une position de “victime”, ce qui le rend moins autonome car plus dépendant d'une “assistance”. Il est, alors, nécessaire de l'établir dans un statut de partenaire et de travailler avec lui, considéré comme adulte responsable de ses choix, à l'élaboration des moyens qui permettront la transformation de sa situation professionnelle.

Dans ces conditions, pour organiser des situations de formation, en particulier au moment du bilan initial, il faut nécessairement tenir compte des progressions des apprentissages individuels et abandonner le recours à l'évaluation des acquis, en termes de contenus identiques pour tous. Il importe alors de permettre à chaque sujet de mettre en évidence sa capacité à se transformer, en même temps qu'il prendra conscience des moyens dont il dispose, pour changer et acquérir de nouvelles compétences.

La démarche pédagogique qui guide la mise en place des actions de formation à “Médiation” a été élaborée pour répondre à ces exigences. Elle repose aussi sur une bonne connaissance des caractéristiques de ce public “en difficulté”. C'est ce que nous allons examiner maintenant.

## LE PUBLIC DE LA FORMATION

A partir des données du terrain concernant le public, cette partie portera sur les points suivants :

- Analyse socio-économique : quelques informations concernant le public accueilli (données générales, répartition du public selon les types d'action) ;
- Quelques repères sur les notions d'insertion/exclusion ;
- Une approche de la notion d'employabilité dans la formation (finalité assignée à la formation; compétence liées à l'employabilité; suivi des stagiaires) ;

### LES ASPECTS SOCIO-ECONOMIQUES

#### Données générales

Le public accueilli à “Médiation” (558 personnes en 1990, plus de 700 en 1991) peut être considéré comme un échantillon représentatif de la population des DELD (demandeurs d'emploi longue durée). Aux 60% de RMistes s'ajoutent d'autres formes de subsistance économique hors l'emploi (“fins de droits”, “allocation parent isolé”, etc.).

Seulement 20% des personnes déclarent vivre en couple. Dans une population en âge de procréer près d'une femme sur deux est sans enfant, ce qui est fort peu. Les jeunes de moins de 26 ans

(10%) et les plus de 50 ans (8%) , qui relèvent d'autres dispositifs sont minoritaires.

Les hommes représentent 43% de l'effectif ; ils sont majoritairement sans liens familiaux stables. Ils ont tous une expérience professionnelle de plus d'un an au total, principalement caractérisée par une accumulation d'emplois de courte durée. Très peu d'entre eux ont travaillé dans de grandes entreprises (de plus de 50 salariés). Seuls 20% ont une qualification professionnelle de type CAP.

A l'inverse, les femmes (57% de l'effectif) n'ont généralement pas d'expérience professionnelle de plus de quelques semaines, mais ont souvent travaillé dans des emplois non déclarés (services divers, ménages).

Pour tous le niveau de formation initiale est très bas et 70% n'ont pas atteint le niveau de performance du CEP (certificat d'études primaires).

La répartition Français/Étrangers est de 50%.

95% sont sans travail depuis plus d'un an, mais ne sont pas forcément inscrits à l'ANPE (beaucoup sont radiés pour n'avoir pas fourni les pièces administratives nécessaires, ou encore, pour avoir oublié de renvoyer leur carte d'actualisation).

Plus de la moitié de l'effectif a moins de 40 ans.

## **Répartition du public selon les types d'action**

Le public reçu à "Médiation" se différencie nettement selon qu'il relève :

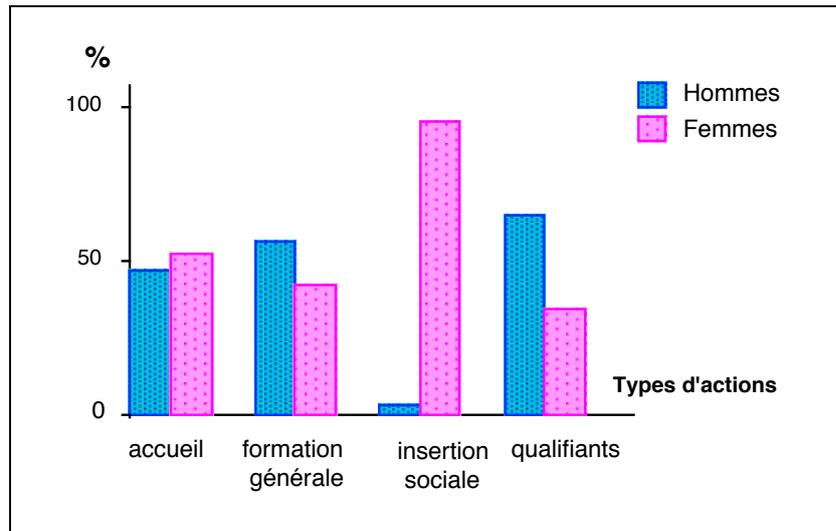
- de sessions d'accueil-orientation, phases préalables à la formation destinées à rechercher des solutions réalistes adaptées aux cas des personnes envoyées en "bilan", en "appui personnalisé" ou en accompagnement ;
- d'activités de formation générale (alphabétisation, mise à niveau, formation de base), sans visée professionnelle directe ;

- d'actions d'insertion sociale, visant une insertion dans l'emploi à terme, mais axées sur une restructuration des personnes avec un apport de connaissances et des modules techniques favorisant la prise de contact avec le monde du travail ;
- de stages qualifiants, à visée directement professionnelle, orientés principalement pour les hommes sur le secteur du second-oeuvre du bâtiment, et pour les femmes sur les métiers de la grande distribution ou des services.

La répartition du public se fait ainsi :

Type d'actions	hommes	femmes
Accueil (58%)	47%	53%
Formation générale (8%)	57%	43%
Insertion sociale (17%)*	4%	96%
Qualifiants (17%)	65%	35%

\* le très fort taux de femmes pour ces actions s'explique par le fait que leur principal financeur est le secrétariat d'État des Droits de la Femme par le biais de conventions particulières FNE-FI (Fonds National pour l'Emploi - Femmes Isolées)



Les types d'actions proposés permettent à l'organisme de formation de recevoir pratiquement tout l'éventail du public de l'exclusion concerné par la formation. Mais que recouvre la notion d'exclusion ?

## INSERTION/EXCLUSION : QUELQUES REPERES

### L'exclusion en question

L'irruption de la loi instaurant le RMI dans le champ des pratiques sociales a provoqué des questionnements importants de ces pratiques. En particulier, la notion d'“assistance” a été profondément modifiée par le droit au revenu minimum. Un droit ne se négocie pas, ne s'accorde pas : il s'exerce. Et ce n'est pas sans douleur que les travailleurs sociaux abordent ce changement de point de vue. Le “i” de RMI se prête à beaucoup d'interprétations, car comme l'a mis en évidence D. Padé 1991 dans son travail “L'insertion sociale et professionnelle - les acteurs et leurs dires”, l'insertion est une notion qui mérite quelques précisions autour des questions suivantes :

- Pourquoi certains sujets semblent-ils plus autonomes dans l'exclusion que d'autres dans l'insertion ?
- Pourquoi semble-t-il si évident à tout le monde que les sujets exclus soient en même temps le plus souvent des personnes de “bas niveau de qualification” ?
- Pourquoi cette logique binaire insertion/exclusion se maintient-elle alors même que ces mots désignent à la fois des états, mais aussi des processus, des mouvements vers... ?
- Pourquoi l'état d'exclusion se mesure-t-il essentiellement dans le champ de l'emploi, tandis que le processus est traité dans le champ du travail social ?
- Pourquoi, alors que tous les indicateurs économiques laissent prévoir que le temps du plein emploi ne reviendra jamais, continue-t-on à penser les rapports de l'individu au social par le biais exclusif du travail ?
- Pourquoi, comment, tel sujet se trouve-t-il exclu ? Qu'y peut-il, lui ? Est-il acteur ou agi ?

- Comment faire apparaître une cohérence entre le point de vue du sujet (“s'insérer, c'est s'en sortir”) et le point de vue institutionnel (“s'insérer, c'est venir dans la société”)?
- Peut-on isoler, dans le processus d'insertion, des variables individuelles comme la capacité d'adaptation, la résistance au changement, des sujets? Peut-on concevoir leur modifiabilité?
- Peut-on concevoir que l'espace intermédiaire entre l'exclusion et l'insertion, en particulier le temps de la formation, soit un espace-temps transitionnel durant lequel s'élaborent de nouvelles adaptations et où peut s'opérer ce changement?

Les réponses à ces questions projettent des éclairages plus ou moins divergents sur le problème qui nous occupe. Elles ressortent de champs disciplinaires différents: psychanalyse, sociologie, économie, et différents domaines de la psychologie. Il n'en reste pas moins, qu'avec quantité d'autres, elles sont au coeur du débat politique sur la question de la pauvreté et sont “ruminées”, avec plus ou moins d'idéologie, par les formateurs.

### **Deux critères significatifs de l'exclusion**

Il est habituel de se représenter la situation par rapport à l'emploi en termes de tout ou rien, d'exclusion/inclusion dans le monde du travail, l'emploi conditionnant ainsi l'insertion sociale. Or cette notion d'insertion, bien que fort usitée, demeure très floue et varie selon les points de vue. Elle repose sur des critères de différents ordres (culturels, sociaux, économiques, psychologiques).

La notion d'insertion présente deux aspects qui nous semblent, vu leur importance, devoir être pris en considération dans l'approche des problèmes à résoudre. Il s'agit de l'isolement et du sentiment que l'individu en difficulté éprouve vis à vis de sa situation.

Pour notre part, il nous apparaît qu'en se plaçant du point de vue de l'individu, l'exclusion se manifeste en même temps qu'un autre critère déterminant: l'isolement. Ce premier critère est objectif et éventuellement mesurable.

Si on analyse le nombre et le statut des partenaires impliqués dans la communication inter-individuelle, on constate alors que notre public se situe massivement du côté des isolés sur le continuum allant du plus isolé au plus entouré.

A titre d'exemple, en ce qui concerne les personnes bénéficiaires du RMI, les statistiques de "Médiation", sur 300 personnes vues en Bilan-Evaluation-Orientation et corroborées par le rapport de la commission d'évaluation sur "*Les deux ans du RMI*", mettent en évidence que :

- d'une part, 80% des personnes vivent seules contre 20% vivant actuellement en couple ;
- d'autre part, 62% n'ont pas eu d'enfant ;
- enfin, 3 sur 4 ont vécu des liens familiaux perturbés (ruptures, disparitions, placement, ou, plus simplement, indifférence).

Au cours des entretiens individuels, nous avons pu constater que, dans de nombreux cas, il existait une absence totale d'interlocuteurs autres que les "institutionnels" des services sociaux. A la question : "Avec qui avez-vous eu l'occasion de discuter de vos problèmes?". La réponse: "l'assistante sociale", vient évidemment en tête. Mais ne sont évoqués "famille ou amis" que dans 15% des cas.

Pour rendre compte de la trajectoire d'exclusion, un deuxième aspect doit être signalé. Il est moins objectivable que le précédent car il réside dans le sentiment qu'éprouvent les personnes vis à vis de leur exclusion. On approche ces sentiments par l'analyse des différents modes de rationalisation que les sujets développent sur le pourquoi de leurs problèmes.

La majorité des personnes entendues en entretien lors des bilans destinés aux bénéficiaires du RMI, font la part entre leur responsabilité à un moment donné (alcool, comportement ayant entraîné une rupture) et les événements qui ont pu survenir dans leur vie (maladie, deuil, perte d'emploi). Ces personnes ressentent fortement leur situation d'exclusion et en tous cas la reconnaissent. Certains vont jusqu'à la revendiquer. Cette position impose de faire une distinction entre exclusion et marginalité. Cette dernière pouvant être comprise comme une exclusion "désirée", en quelque sorte, identifiée comme telle et contenue dans des limites. Mais environ 40% des personnes que nous avons rencontrées se positionnent, ou se laissent enfermer, dans un statut de "victime" qui semble préjudiciable à leur prise d'autonomie.

Cette position de victime peut être évaluée dans le discours par l'imputation que les sujets font de leur situation, en se plaçant systématiquement en dehors de toute responsabilité dans l'exclusion comme dans leur démarche vers l'insertion. Ce statut de victime s'accompagne souvent d'une demande de réparation, d'un sentiment de dû. Tout se passe alors comme si le sujet renonçait à être acteur de son histoire et, souvent, semblait refuser de reconnaître sa situation d'exclu.

Il existerait un continuum depuis le sentiment d'exclusion jusqu'au sentiment de dû. On peut penser que les deux variables : "isolement" et "sentiment de sa situation", se cumulent ou ont des effets croisés.

Même si l'étude de leur "poids" et de leurs influences respectives ne font pas l'objet de cette recherche, force nous est de constater leur importance et leur prégnance dans la dynamique de formation à instaurer.

## Un effet observable de la situation d'exclusion

L'intrication très forte entre les facteurs socio-économiques (perte d'emploi, de revenus et de statut) et les facteurs individuels (isolement, fragilisation psychologique) se traduit par une importante perte des repères. On note que, massivement et en dehors de tout critère de niveau de connaissance, la personne en situation d'exclusion *ne parvient plus à se situer* correctement ni dans le temps, ni dans l'espace, ni dans la communication avec autrui (nous aborderons plus loin de façon plus précise, au paragraphe “difficultés observées”, les conséquences que cela entraîne).

Ces troubles peuvent être à la limite du pathologique (telle cette femme de 38 ans qui avait “oublié” qu'elle avait 2 enfants (de 13 et 16 ans) et qui ne pouvait fournir aucune information sur l'activité professionnelle qu'elle avait exercé durant 10 ans) ou beaucoup plus classiques (comme ces difficultés maintes fois observées à donner les dates d'événements de leur vie et à les situer chronologiquement, à se repérer dans des lieux, des trajets, sur un plan, dans un document, à parler de soi en utilisant le “je”...).

Cette *absence de repères* a souvent été évoquée par les formateurs comme une caractéristique propre à ce type de public, dit “en difficulté” au bas niveau de qualification caricaturé certain sous le sigle “BNQ”.

Cet aspect nous est apparu d'une telle importance que nous avons proposé aux formateurs d'orienter explicitement leurs premières activités de formation autour de la compétence à “se situer”. Cette préconisation a engagé un changement profond du dispositif de formation.

À la lumière de ce constat d'absence ou de perte des repères, la formation a pour priorité de permettre de donner du sens, non seulement à la situation de stage, mais aussi à ce qui l'a précédée et ce

qui va la suivre. Sa finalité sera d'instaurer ou de restaurer des repères variés autour desquels pourront s'organiser de nouveaux savoirs, savoir-faire et savoir-être. Notre expérience a montré qu'en organisant des situations pédagogiques autour de la compétence à se situer, les effets de la formation semblaient plus importants, les abandons moins nombreux et l'accession à l'emploi à l'issue du stage, plus facile.

## **LA NOTION D'EMPLOYABILITE EN FORMATION**

### **Les finalités assignées à la formation**

En mettant en place les différents dispositifs de lutte contre l'exclusion la puissance publique a privilégié la réponse formative et lui a assigné des finalités. L'insertion par l'économie en constitue le but principal. Sa réalisation ne peut être mesurée que par une insertion professionnelle satisfaisante.

L'objectif prioritaire assigné aux actions mises en place à "Médiation" est l'employabilité des personnes. On considère qu'il s'agit de munir les personnes des compétences requises pour trouver un emploi, même à durée déterminée. Ces emplois concernent certains secteurs porteurs actuellement: le second-œuvre bâtiment, la grande distribution, les services de proximité. Il s'agit d'emplois à la fois très spécifiques (utilisation de matériaux, de techniques, de machines nouvelles) mais reconnus comme peu qualifiés (poseur de revêtements sols-murs, plaquiste, caissière-laser, petit standard, accompagnement de personnes dépendantes, etc.).

Une caractéristique importante de ces emplois est leur précarité. Il s'agit souvent de contrats à durée limitée. Certains sont à temps

partiel obligeant au cumul de plusieurs employeurs, et imposent donc une position de perpétuelle recherche d'emploi.

C'est ce qui a poussé les formateurs à opter pour une démarche d'acquisition de compétences particulières.

Avant même d'analyser en détail quelles sont les compétences requises pour tel ou tel poste spécifique, et de faire l'inventaire des savoirs théoriques et pratiques à acquérir, il est apparu nécessaire d'identifier les compétences liées à la démarche de recherche d'emploi et de les faire acquérir prioritairement aux sujets, pour permettre de rétablir une relation avec la réalité du monde du travail.

### **Les compétences liées à l'employabilité**

L'employabilité d'une personne étant liée, autant aux compétences professionnelles qu'elle possède, qu'à sa capacité à les énoncer, la formation vise, en plus de la formation de compétences professionnelles, le développement des compétences suivantes :

- **identifier dans le secteur professionnel concerné, les entreprises susceptibles d'être intéressées par le type de compétences professionnelles acquises.** Ceci suppose un apprentissage de l'utilisation de l'annuaire électronique et des subtilités du Minitel, de la documentation, des techniques de la communication téléphonique, des stratégies de repérages et de déplacement dans la ville, etc.
- **bien connaître ce que l'on a à "offrir" aux entreprises.** Ceci suppose l'élaboration assez précise d'un bilan personnel et professionnel, la mise en évidence des aspects positifs du parcours professionnel, une analyse des postes occupés et des compétences exercées, une réflexion sur le projet personnel et ses motivations, la mise au point d'un curriculum-vitae ou d'une carte de présentation, etc.
- **communiquer efficacement dans le cadre de la recherche d'emploi.** Ceci suppose de pouvoir coder, décoder des annonces

et y répondre, rédiger une lettre de candidature circonstanciée, s'exprimer clairement au cours d'un entretien (en comprenant à qui on s'adresse), être en mesure d'argumenter voire de négocier, etc.

Il n'est pas besoin d'être de "bas niveau" pour ne pas maîtriser nombre de ces compétences mais pour les sujets qui nous occupent, elles sont cruciales.

Pour que la notion d'employabilité soit intégrée par le sujet, il faut qu'il puisse se considérer comme capable d'occuper lui-même un emploi. C'est-à-dire qu'il se perçoive comme doté des compétences nécessaires et en mesure de les exercer. Ce changement de point de vue sur soi, cette projection, cette nouvelle considération de soi, nécessitent que soient constitués un certain nombre de repères.

Nous avons constaté que cette orientation de la formation sur la "centration", ce travail d'apprentissage à "se situer", favorisent ce changement de mise en perspective personnelle. De plus, en alimentant les motivations, ce travail transforme la situation en projet, plutôt qu'en contrainte ou en fatalité. Nous verrons plus loin à quel point cet aspect est essentiel pour la construction de nouvelles connaissances.

## **Le suivi des stagiaires**

Tout cela constitue le volet dynamique de la notion d'employabilité.

Cette démarche qui privilégie, au sein même des activités de formation, la réalité du monde du travail se justifie pleinement sur un plan didactique. C'est bien par rapport à cet objectif-là, l'emploi, que prennent sens toutes les activités de formation professionnelle. Et c'est bien dans cette cohérence entre les objectifs et les contenus de formation que pourront se développer les apprentissages.

Il est évident que dans la conjoncture économique actuelle, l'emploi ne peut pas être garanti à tous à l'issue de la formation. Cependant, le suivi des groupes fait ressortir qu'en moyenne 10 stagiaires sur 15 ont un emploi dans les 3 à 6 mois qui suivent l'issue du stage.

Il apparaît aussi que pour une partie de ceux qui n'accèdent pas un emploi, on ne puisse pas invoquer l'étroitesse du marché du travail. Souvent chez ceux-là, qui ont des difficultés à "raccrocher", la période de formation semble avoir été trop courte pour le travail en profondeur qui leur aurait été nécessaire.

Le suivi à plus long terme des personnes est actuellement difficile à développer par les organismes de formation, en particulier à cause de la précarité du logement chez ce public. Le suivi, bien que nécessaire pour évaluer l'action de l'organisme, pose par ailleurs des questions d'ordre déontologique délicates que les formateurs expriment ainsi: "de quel droit demanderait-on des comptes sur ce qu'il fait, ce qu'il est devenu, à un individu qui est passé en formation ? Pourquoi faudrait-il qu'il soit "fiché" et surveillé comme en liberté conditionnelle ? La pauvreté n'est plus un délit".

L'exposé de ces différents aspects de la formation fait apparaître l'inflexion que les formateurs vont donner aux objectifs des actions qu'ils vont organiser pour ce public. En résumé :

- **La finalité** assignée à ces actions de formation est l'insertion professionnelle des personnes, et l'organisme de formation sera évalué en fonction des résultats obtenus en termes de retour à l'emploi,
- alors que :
- Pour tous, le niveau de formation initiale est très bas et 70% n'ont pas le niveau de performance du CEP, 95% sont sans travail depuis plus d'un an, mais ne sont pas forcément inscrits à l'ANPE,

et que :

- L'isolement et le sentiment que l'individu en difficulté éprouve vis à vis de sa situation doivent être pris en considération dans l'approche des problèmes à résoudre,

car :

- Tout se passe comme si le sujet renonçait à être acteur de son histoire et, souvent, semblait refuser de reconnaître sa situation d'exclu,

pendant que :

- L'intrication très forte entre les facteurs socio-économiques (perte d'emploi, de revenus et de statut) et les facteurs individuels (isolement, fragilisation psychologique) se traduit par une importante perte des repères,

- **Le but** de la formation donc sera d'instaurer ou de restaurer des repères variés autour desquels pourront s'organiser de nouveaux savoirs, savoir-faire et savoir-être ;

- **L'objectif** prioritaire assigné aux actions mises en place à "Médiation" est l'employabilité des personnes. On considère qu'il s'agit de munir les personnes des compétences requises pour trouver un emploi, même à durée déterminée ;

Ainsi : il est nécessaire de faire acquérir prioritairement aux sujets les compétences liées à la démarche de recherche d'emploi, leur permettant ainsi de rétablir une relation avec la réalité du monde du travail.

Pour que la notion d'employabilité soit intégrée par le sujet il faut qu'il puisse se considérer comme capable d'occuper lui-même un emploi. C'est-à-dire qu'il se perçoive comme doté des compétences nécessaires et en mesure de les exercer.

Ce changement de point de vue sur soi, cette projection, cette nouvelle considération de soi, nécessitent que soient constitués un certain nombre de repères.

Ce qui importe alors c'est de permettre à chaque sujet de pouvoir mettre en évidence sa capacité à se transformer, en même temps qu'il prendra conscience des moyens dont il dispose pour changer et acquérir de nouvelles compétences.

On voit ainsi se dessiner une orientation de “trans-formation” personnelle axée sur le changement de la situation sociale et professionnelle de l'individu retenu comme premières conditions favorables à l'acquisition de nouvelles compétences.

C'est une raison supplémentaire qui rend indispensable un détour par l'analyse des méthodes d'éducabilité cognitive. En effet, ces premières observations conduisent à constater, dans ces formations, une centration sur la personne et son fonctionnement intellectuel, considérée comme primordiale et prioritaire pour permettre l'acquisition d'une nouvelle compétence professionnelle.

Cette considération renforce la recherche de méthodes permettant d'y parvenir. Les diverses interventions de formation qui visent ces finalités empruntent largement aux méthodes de remédiation de façon explicite, (dans les projets, les programmes, les pratiques) mais souvent sur une attente “magique”, ou de façon implicite, parce que la pratique en fait ressentir la nécessité. Il est urgent d'étudier les fondements théoriques de ces pratiques afin de mettre en évidence les connaissances qui permettent aux formateurs, par la maîtrise de leurs pratiques, de construire et de gérer les situations favorables permettant d'acquérir les compétences professionnelles, en sortant de l'isolement et de la précarité sociale.

A partir de quelles connaissances cette conception de remédiation cognitive s'est-elle affirmée ? Quelles pratiques préconisent les méthodes qui se réclament de ce courant ? Comment les formateurs peuvent-ils s'en servir pour construire leurs actions de formation, sans pour autant viser les objectifs orthopédagogiques de la plupart d'entre elles ?

<b>Résumé</b>
---------------

*Pour tenter de résoudre le problème de la "réactivation" des savoirs acquis, d'un point de vue pédagogique, deux voies s'ouvrent: l'une centrée sur le contenu et la tâche, l'autre sur les compétences intellectuelles nécessaires à l'acquisition. Ni l'une, ni l'autre n'est satisfaisante à elle seule. Les mutations socio-professionnelles exigent que l'apprentissage soit centré sur les procédures et les opérations de pensée. Des méthodes de "développement intellectuel", de "remédiation", "d'éducabilité cognitive" apparaissent de plus en plus souvent sur le marché de la formation.*

*La réussite des actions de formation à destination des publics "en difficulté" et de bas niveau de qualification représente un enjeu social et pédagogique important.*

*Les contraintes qui s'exercent sur ces formations (temps, enjeux, moyens) imposent que soient repensées les démarches classiques de formation. Les aspects financiers ont une incidence certaine sur le recrutement des stagiaires. Les organismes de formation ont de grandes difficultés. La motivation pour la formation devient un aspect secondaire par rapport aux critères de recrutement imposés. L'organisme dispose de très peu de temps et sera évalué en fonction des résultats obtenus en termes de retour à l'emploi.*

*Ce n'est plus l'adéquation entre les connaissances acquises et les contenus de la formation à acquérir qui va être visée. C'est entre la prise en charge "thérapeutique" et l'aide à l'accession à l'emploi que les formateurs construisent leur démarche pédagogique.*

*L'organisation des situations de formation doit abandonner le recours à l'évaluation des acquis en termes de contenus identiques pour tous. Ce qui importe alors, c'est de permettre à chaque sujet de pouvoir mettre en évidence sa capacité à se transformer, en même temps qu'il prendra conscience des moyens dont il dispose pour changer et acquérir de nouvelles compétences.*

*Le niveau de formation initiale est très bas et 70% n'ont pas le niveau de performance du CEP. La répartition français/étrangers est de 50%. 95% sont sans travail depuis*

*plus d'un an, mais ne sont pas forcément inscrits à l'ANPE. Plus de la moitié de l'effectif a moins de 40 ans.*

*La notion d'insertion présente deux aspects majeurs. Ce sont l'isolement et le sentiment que l'individu en difficulté éprouve vis à vis de sa situation. Ils se traduisent par une importante perte des repères. Massivement et en dehors de tout critère de niveau de connaissance, la personne en situation d'exclusion ne parvient plus à se situer correctement ni dans le temps, ni dans l'espace, ni dans la communication avec autrui.*

*Notre expérience a montré qu'en organisant des situations autour de la compétence à se situer, les effets de la formation semblaient meilleurs, les abandons moins nombreux et l'accession à l'emploi, à l'issue du stage, plus facile.*

*L'objectif prioritaire assigné aux actions mises en place à "Médiation" est l'employabilité des personnes. Il faut que le sujet puisse se considérer comme capable d'occuper lui-même un emploi, qu'il se perçoive comme doté des compétences nécessaires et en mesure de les exercer. Ce changement de point de vue sur soi, cette projection, cette nouvelle considération de soi, nécessitent que soient constitués un certain nombre de repères.*

*Les diverses interventions de formation qui visent ces finalités empruntent largement aux méthodes de remédiation. Il faut donc étudier les fondements théoriques de ces pratiques afin de permettre aux formateurs de construire et de conduire les situations favorables à l'acquisition des compétences professionnelles en sortant de l'isolement et de la précarité sociale.*