

U.F.R. Psychologie, Sciences de l'Education

Département des Sciences de l'Education

Université de Provence, Aix-Marseille I

MASTER Professionnel Education et Formation

2^{ème} Année

Option : Ingénierie de la formation par alternance

2010-2011

***La Gestion Mentale : un outil d'éducabilité
cognitive au service de l'Espace Territorial
d'Accès aux Premiers Savoirs***

VIVIAN Elisabeth

Sous la direction de :

MOLINA Guylaine, Maître de Conférence

Remerciements

Je tiens à remercier Madame Molina pour son soutien, ses conseils et sa patience dans la réalisation de ce mémoire.

Un grand merci aussi à Céline et Lise, qui ont su être présentes quand il le fallait ainsi qu'à mes parents qui m'ont soutenue durant cette deuxième année de formation.

Enfin, une pensée pour tous les stagiaires et les membres de La Ligue de l'enseignement qui m'ont accueillie durant ce stage.

« Traitez les gens comme s'ils étaient ce qu'ils devraient être, et vous les aiderez à devenir ce qu'ils peuvent être. »

Johann Wolfgang von Goethe

SOMMAIRE

Introduction générale	1
------------------------------	----------

Problématique pratique

Introduction	3
---------------------	----------

1. La situation actuelle des jeunes de 16 à 25 ans en France	4
---	----------

1.1. Pourquoi de 16 à 25 ans ?	4
--------------------------------	---

1.2. Quelques repères historiques sur l'insertion socioprofessionnelle	5
--	---

1.3. Les dispositifs de l'Education Nationale	6
---	---

1.4. Notre expérience dans l'accompagnement des jeunes et des familles dans ces dispositifs	8
---	---

2. De la politique européenne ou projet régional	9
---	----------

2.1. Le contexte	9
------------------	---

2.2. La politique de la Région PACA sur la formation professionnelle	12
--	----

2.2.1. Les compétences de la Région en matière de formation professionnelle	12
---	----

2.2.2. Le contrat d'accès à la qualification (CAQ)	14
--	----

2.3. L'Espace Territorial d'Accès aux Premiers Savoirs	14
--	----

2.3.1. Les publics concernés	15
------------------------------	----

2.3.2. Les objectifs d'ETAPS	15
------------------------------	----

2.3.3. La modalité 1 d'ETAPS pour les 16-25 ans	16
---	----

2.3.4. Les constats du COTEFÉ pour l'ETAPS	17
--	----

3. La mise en œuvre d'ETAPS par La Ligue de l'enseignement des Alpes de Haute Provence	18
---	-----------

3.1. Présentation de La Ligue de l'enseignement	18
---	----

3.1.1. Au niveau national	18
---------------------------	----

3.1.2. Au niveau départemental	19
--------------------------------	----

3.2. Organisation de la formation	19
-----------------------------------	----

3.2.1. D'un point de vue logistique	19
-------------------------------------	----

3.2.2. La personnalisation d'un parcours en ETAPS	20
---	----

3.2.3. L'intérêt de l'éducabilité cognitive dans ETAPS	20
--	----

3.2.4. Notre constat	21
----------------------	----

Conclusion de la problématique pratique	22
--	-----------

Problématique théorique

Introduction	23
---------------------	-----------

1. L'accompagnement en ETAPS	23
-------------------------------------	-----------

1.1. Définition de l'accompagnement	24
-------------------------------------	----

1.2. L'accompagnement en formation professionnelle	25
--	----

1.3. L'accompagnement pour quel(s) changement(s) ?	26
2. L'identité et la construction identitaire	27
2.1. L'identité : une notion dialectique	28
2.1.1. Les nécessités psychiques	28
2.1.2. Les logiques sociales	29
2.2. L'identité : une pluralité d'images de soi	30
2.3. Le rôle de la formation dans la construction identitaire	31
3. L'éducabilité cognitive	32
3.1. Repères historiques	33
3.2. Les fondements théoriques	34
3.2.1. L'intelligence se développe par l'action	34
3.2.2. L'intelligence se développe par la médiation	35
3.2.3. L'intelligence se développe par la métacognition	35
3.3. L'apport de l'éducabilité cognitive à l'ETAPS	36
3.3.1. Dans la construction identitaire	36
3.3.2. Dans la connaissance du profil d'apprentissage	37
4. La Gestion Mentale	38
4.1. Perception – Evocation – Restitution : une pédagogie en trois temps	39
4.2. Les composantes du profil pédagogique	40
4.2.1. Langue maternelle pédagogique et codage	41
4.2.2. Les quatre paramètres	41
4.2.3. Des projets de sens au Projet de Sens	43
4.3. Les gestes mentaux	44
Conclusion de la problématique théorique	46

Méthodologie

Introduction	47
1. Le dialogue pédagogique ou l'accompagnement à l'introspection	47
1.1. Définition	48
1.2. Le dialogue pédagogique collectif	49
1.3. Le dialogue pédagogique individuel	50
2. L'atelier « Organisation et Stratégies d'apprentissages	51
2.1. La modalité collective	51
2.1.1. L'organisation des séquences portant sur les gestes mentaux	52
2.1.2. La séquence de transition	53
2.1.3. Les trois séquences sur les consignes et l'organisation méthodologique	54
2.2. La modalité individuelle	55
3. Le bilan de l'atelier	56
3.1. Concernant la modalité collective	56
3.2. Concernant la modalité individuelle	60
3.2.1. Karen	60

3.2.2. Sarah	62
3.2.3. Anthony	62
3.2.4. Michel	64
4. Les limites de l'atelier	65
Conclusion de la méthodologie	67
Conclusion Générale	68
Bibliographie	72
Sitographie	75
Annexes	76

Introduction générale

Nous avons choisi comme objet d'étude, l'influence que pouvait avoir la connaissance de leur profil pédagogique sur des jeunes en formation dans un dispositif particulier : l'Espace Territorial d'Accès aux Premiers Savoirs. C'est un thème qui nous intéresse depuis longtemps.

En effet, Durant plusieurs années, nous avons travaillé en tant qu'éducatrice spécialisée dans l'assistance éducative en milieu ouvert (A.E.M.O.) auprès d'enfants et d'adolescents en difficulté scolaire, sociale, psychologique... Pour les jeunes de plus de 16 ans, la demande d'une prise en charge éducative faisait bien souvent suite à l'abandon de la scolarité et à l'impossibilité du jeune à s'inscrire dans un parcours de droit commun faute de qualification ou de diplôme.

Lors des entretiens avec ces jeunes, il ressortait un douloureux vécu en tant qu'élève, persuadés qu'ils étaient incapables d'apprendre, qu'ils ne se sentaient pas à leur place dans une salle de classe et sans pouvoir envisager d'autres possibilités de se préparer à un métier, même par la voie de l'apprentissage (CFA).

Par notre histoire personnelle, nous avons été initiée et formée à la pédagogie de la gestion mentale. Nous utilisons cet outil pour travailler auprès des jeunes afin qu'ils découvrent leur « profil pédagogique », c'est-à-dire qu'ils prennent conscience de leur fonctionnement dans les actes de connaissance. Ces actes de connaissance étant tout autant lié aux apprentissages scolaires qu'à des gestes de la vie quotidienne et professionnelle.

Cette prise de conscience de leur propre efficacité a permis à certains d'entre eux de retourner sur un parcours de formation soit dans le système scolaire classique soit sur un parcours en alternance, plus adapté à leurs besoins et à leur projet socioprofessionnel.

De par notre travail, en partenariat avec les autres services tels que la Mission Locale, nous avons pu constater que ces faits étaient loin de se limiter aux jeunes suivis par les services sociaux. De même, nous avons pu découvrir des dispositifs alternatifs à l'institution scolaire pour accompagner ces jeunes dans leur insertion socioprofessionnelle et en particulier pour qu'ils puissent reprendre les bases

nécessaires pré requises pour une entrée en formation qualifiante, *a minima* de niveau V.

C'est donc naturellement qu'en nous engageant vers le secteur de la formation et de l'insertion des personnes en difficulté, nous avons choisi de nous intéresser à ces dispositifs tels que l'école de la deuxième chance (E2C) découlant du projet européen « Lutter contre les exclusions » et plus précisément à un dispositif expérimental proposé par la Région PACA : l'Espace Territorial d'Accès aux Premiers Savoirs.

Dans une première partie, après avoir situé l'insertion socioprofessionnelle des jeunes de 16 à 25 ans en France, nous présenterons l'évolution de la formation professionnelle des directives de l'Union Européenne à un dispositif propre à la Région PACA, nous poursuivrons avec la présentation d'un organisme de formation qui met en œuvre ce dispositif. Ceci nous amènera à exposer notre problématique.

Dans une deuxième partie, nous tenterons d'explicitier cette problématique en nous appuyant sur quatre concepts théoriques. Ainsi, en nous situant dans une perspective psychosociologique, nous aborderons tout d'abord l'accompagnement en formation professionnelle puis la construction identitaire, nous poursuivrons avec l'éducabilité cognitive pour terminer sur la Gestion Mentale. A l'issue de cette réflexion, nous présenterons notre question de recherche.

Notre troisième et dernière partie sera consacrée à la présentation de l'atelier que nous avons mis en place durant notre stage pour répondre à notre question de recherche, en développant son organisation, son bilan et les limites rencontrées.

Problématique pratique

Introduction

Pour les jeunes en rupture avec le système scolaire classique, il existe des alternatives. Celles-ci sont multiples dans le champ de l'alternance (CFA¹, MFR²...) et mènent à l'obtention d'une qualification et d'un diplôme. Cependant, pour certains d'entre eux, avant de pouvoir envisager la qualification, il est nécessaire de se (re)mettre à niveau sur un ensemble de connaissances : le socle commun des connaissances de base. Ce type de formation allie souvent savoirs de base (scolaire) et un accompagnement au projet de vie du jeune.

Afin de mieux comprendre comment sont apparus ces formations, nous allons, dans un premier temps, étudier l'histoire de l'insertion socioprofessionnelle des jeunes de 16 à 25 ans en France depuis les années 70.

Dans un deuxième temps, s'en suivra la présentation du parcours E.T.A.P.S., du projet européen sur l'éducation et la formation professionnelle au cahier des charges élaboré par la Région PACA pour la mise en œuvre de ce dispositif expérimental.

Nous consacrerons notre troisième temps à un organisme de formation ayant répondu à l'appel d'offre du Conseil Régional sur ce dispositif, en explicitant notre choix d'y effectuer un stage avec une proposition d'un atelier basé sur la pédagogie des moyens d'apprendre (ou Gestion mentale).

¹ Centre de Formation des Apprentis

² Maison Familiale et Rurale

1. La situation actuelle des jeunes de 16 à 25 ans en France.

1.1. Pourquoi de 16 à 25 ans ?

D'un point de vue historique, la notion de jeunesse est assez récente. En effet, les infrastructures associatives, politiques, culturelles ou religieuses menant des actions en faveur des « jeunes » sont, en grande partie, apparues dans le courant du XX^{ème} siècle. Cela est dû, semble-t-il, à l'évolution de la société : allongement de la durée de vie et amélioration des conditions de vie, généralisation de la scolarisation, démocratisation de l'accès aux études supérieures...

Quand commence la jeunesse et quand finit-elle ? Cela va de 14 à 30 ans en fonction des études, des instituts, organisations qui les mènent (INSEE, CEREQ, UNICEF...) en France et en Europe. Compte tenu de l'objet de notre recherche, nous avons choisi de nous en tenir à la tranche des 16-25 ans. Ce choix peut paraître arbitraire et réducteur, il est cependant guidé par plusieurs raisons :

- 16 ans, c'est l'âge légal de la fin de la scolarité obligatoire,
- 25 ans est la limite d'âge de la majeure partie des dispositifs divers et variés s'adressant à un public « jeune », comme les cartes de réductions de la SNCF, le rattachement au foyer fiscal des parents,
- La Mission Locale qui a, nous le verrons un peu plus loin, un rôle primordial dans le processus d'insertion socioprofessionnelle s'adresse aux jeunes de plus de 16 ans et de moins de 26,
- La modalité 1 du programme E.T.A.P.S. concerne cette même tranche d'âge.

1.2. Quelques repères historiques sur l'insertion socioprofessionnelle

Si des dispositifs (compagnonnage, associations socioculturelles..) existaient déjà depuis longtemps, les politiques publiques ont réellement commencé à proposer une organisation de l'accompagnement à l'insertion socioprofessionnelle à partir de 1982 avec la création des PAIO puis des Missions Locales suite au Rapport sur l'insertion sociale et professionnelle des jeunes de Bertrand Schwartz.

A cette époque, il s'agissait de réagir face au chômage des jeunes de 16 à 18 ans en constante progression depuis les années 70. L'objectif était de penser l'accompagnement des jeunes de manière globalisée au lieu de rester cantonné à l'amélioration de la formation professionnelle ou à la promotion des formations par alternance (CFA). En 1984, la Délégation Interministérielle à l'Insertion des Jeunes (DIJJ) sous la présidence de B. Schwartz, étend le dispositif des missions locales pour les jeunes jusqu'à 25 ans. Cette même année, sont mis en place des contrats aidés afin d'œuvrer à cette insertion par l'économie plutôt que par la formation avec, entre autre, les travaux d'utilité collective et les stages d'initiation à la vie professionnelle.

En 1989 paraît le rapport Hastoy qui évalue les six années d'existence des missions locales. Il y est préconisé la mise en place de politiques locales d'insertion en faveur des jeunes. Les missions locales se voient confier le pilotage du Crédit Formation Individualisé permettant aux 16-25 ans d'avoir une nouvelle chance d'accéder à une formation qualifiante.

L'adoption de la loi quinquennale relative au travail, à l'emploi et à la formation professionnelle en décembre 1993 permet la mise en œuvre de la décentralisation de la formation professionnelle des jeunes, renforçant ainsi les liens entre l'ANPE et les missions locales.

Dans les années suivantes, le réseau des missions locales continue de s'étendre, se voit attribuer le pilotage de différents projets et diversifie ses partenariats avec d'autres dispositifs destinés aux jeunes.

La loi de lutte contre les exclusions de 1998 désigne les missions locales comme pilotes et principaux opérateurs du Trajet d'Accès à l'Emploi (TRACE), programme d'accompagnement renforcé et personnalisé pour les jeunes les plus éloignés de l'emploi.

En 2002, la mise en place des « contrats jeunes », qui s'adresse aux jeunes de 16 à 23 ans peu ou pas diplômés (niveau V maximum), remet à nouveau sur le devant de la scène le problème de l'insertion des jeunes non qualifiés ou très peu.

Le contrat d'insertion à la vie sociale (CIVIS) en 2005, contrat entre l'Etat, au travers des Missions locales et des PAIO, et les jeunes va permettre de rationaliser le suivi avec un référent unique. La contractualisation amène le jeune à être acteur de sa propre insertion.

En parallèle, l'Education Nationale a aussi tenté d'organiser différemment la formation initiale pour lutter contre ces phénomènes d'échec scolaire et de décrochage.

1.3. Les dispositifs de l'Education Nationale

Dans le même temps, le nombre de jeunes quittant le système scolaire sans diplôme ni qualification augmentait également, ce qui a amené l'Education Nationale à proposer aussi des dispositifs alternatifs à l'enseignement général.

Alors que le collège unique a été institué en 1975 par une volonté de démocratisation d'accès à l'enseignement secondaire, de nombreux travaux mettent en lumière l'importance de l'origine socioculturelle dans le processus de réussite scolaire. Cela conduira en 1981 à la création des zones d'éducation prioritaires (ZEP) et à différentes réformes sous l'impulsion de M. Savary puis de M. Chevènement, ministres de l'Education pour promouvoir et faciliter cet accès au collège.

En 1985, avec la loi-programme n°85-1371, M. Chevènement développe l'enseignement technologique et professionnel avec la création entre autre des lycées professionnels. L'objectif principal était de conjuguer enseignement de matières générales et technologiques en vue de préparer à un métier, sanctionné par un diplôme, le certificat d'aptitude professionnel ou le brevet d'études professionnelles ou encore le baccalauréat professionnel. Cette même loi-programme prévoit que ces formations pourront être organisées dans le cadre de la formation professionnelle continue donc dans des CFA par la voie de l'apprentissage.

La loi d'orientation sur l'éducation du 10 juillet 1989 fait de l'éducation « *la première priorité nationale* » (article 1) avec comme objectif que dans les dix années

suivantes, les jeunes obtiennent a minima un CAP (niveau V) mais surtout que 80% décrochent leur baccalauréat. La loi précisant que pour tout jeune de plus de 16 ans qui n'aurait pas encore validé un diplôme « *doit pouvoir poursuivre des études afin d'atteindre un tel niveau. L'Etat prévoira les moyens nécessaires, dans l'exercice de ses compétences, à la prolongation de scolarité qui en découlera.* » (Titre I, article 3)

Parmi les dispositifs proposés aux élèves en difficulté scolaire, on trouve les SEGPA et les EREA. Ces dispositifs ont pour objectif de « *de donner la possibilité aux élèves des enseignements adaptés d'obtenir, ou d'être en position favorable pour obtenir un diplôme attestant de leur qualification au niveau V.* » (Circulaire 89-036). Ceci est en lien direct avec les propositions de valorisation de l'enseignement professionnel et plus particulièrement avec la voie de l'apprentissage. C'est aussi une manière d'œuvrer à la scolarisation des jeunes bénéficiant d'une reconnaissance de la MDPH pour un handicap (sensoriel, moteur, intellectuel...)

Dans les circulaires et décrets suivants, il est fait état de la volonté de personnaliser les parcours de chaque élève dès le collège : « *Un collège unique mais pas uniforme* » selon Bayrou dès 1993. En effet, le collège semble toujours être un incontournable dans la scolarité, notamment avec le socle commun de connaissances et de compétences que doit posséder tout élève à la fin de la scolarité obligatoire selon la loi n° 2005-380 du 23 avril 2005 et le décret du 11 juillet 2006. L'ensemble des mesures mises en place et des études auprès des enseignants ont, cependant, fait émerger plus particulièrement la question de l'orientation des élèves, elle est au cœur de la loi du 24 novembre 2009 relative à l'orientation et à la formation professionnelle tout au long de la vie.

Sans détailler chaque réforme, décret ou autre circulaire qui nous amènerait à remonter très certainement jusqu'à l'organisation de l'école élémentaire, nous pouvons cependant constater que la généralisation de la scolarité a fait émerger des profils d'élèves qui se retrouvent en difficulté face aux apprentissages classiques et que les voies de l'alternance ne sont pas suffisamment exploitées. D'après les statistiques, une sortie du système scolaire sans diplôme ni qualification concernait chaque année, en France environ 100 000 jeunes.

1.4. Notre expérience de l'accompagnement des jeunes et de leurs familles dans ces dispositifs

Nous l'indiquions en introduction, nous avons été éducatrice spécialisée dans un service d'assistance éducative en milieu ouvert. Les difficultés scolaires ou l'abandon de la scolarité à 16 ans étaient souvent l'origine de nos interventions. Que les demandes de suivi éducatif émanent des parents ou du Juge pour enfants, l'ensemble de ces jeunes avait en commun un vécu douloureux de la scolarité.

La raison la plus fréquemment invoquée par ces jeunes pour expliquer leurs difficultés scolaires était le fait de ne pas pouvoir y mettre du sens. Ils pouvaient comprendre l'intérêt d'avoir des connaissances, ne serait-ce que pour la culture générale, mais ne voyaient pas le lien avec leur projet professionnel. Lorsque le cadre familial n'était pas à même de pouvoir les aider face à leurs échecs au collège, les conséquences ont parfois pu aller jusqu'à une phobie scolaire. D'autant que ces parents, eux-mêmes souvent en situation précaire, insistaient sur la réussite scolaire de leurs enfants, dénigrant parfois la voie de l'apprentissage, perçue comme voie de garage. Cela mettait ces jeunes dans des positions très inconfortables. Ils étaient poussés par leur famille à ne pas répéter les mêmes erreurs, à aller le plus loin possible dans les études surtout quand le corps enseignant affirmait, à juste titre, les possibilités de ces jeunes et expliquait les mauvais résultats scolaires par un simple manque de travail et de motivation.

Nous entamions alors un travail auprès de la famille pour faire émerger l'intérêt du jeune, l'accompagnant dans l'élaboration de son projet de vie. Cela passait par une rencontre d'une conseillère du CIO ou un rendez-vous avec le CAD du CFA afin d'obtenir des renseignements sur les possibilités de formation et de débouchés au regard de son projet.

Pour certains d'entre eux, l'orientation vers une MFR offrait une solution alternative satisfaisante pour le jeune et sa famille.

Lorsque la situation du jeune le permettait, nous travaillions avec lui sur ses méthodes d'apprentissage en organisant notre accompagnement autour d'un dialogue pédagogique afin de lui permettre de découvrir son propre potentiel d'apprentissage. Cela contribuait pour certains à retrouver leur place dans un cursus scolaire classique et

pour d'autres à mettre en évidence leur désir de s'orienter vers un apprentissage en alternance.

Cependant, quand la rupture était telle qu'envisager un retour en formation initiale ou qualifiante n'était pas possible, nous travaillions de concert avec la mission locale pour que le jeune puisse bénéficier d'un accompagnement à son projet professionnel. La majeure partie de ces jeunes intégrait un parcours E.T.A.P.S. dans un premier temps pour se remettre à niveau et consolider leur projet. Ce n'était pas la seule possibilité mais elle a retenu notre attention par le retour que nous faisaient les jeunes sur ce parcours, ce qui nous a amenée à nous y intéresser de plus près.

2. De la politique européenne au projet régional

E.T.A.P.S. est un dispositif expérimental proposé en Région PACA, financé pour partie par le FSE car il est un maillon d'un projet bien plus vaste à l'échelle de l'Union européenne. Nous ne pouvons donc faire l'économie d'un détour par la politique de l'UE sur l'éducation et la formation.

2.1. Le contexte

Le traité de Maastricht a élargi les compétences de la Communauté Européenne en matière d'éducation et de formation professionnelle (articles 126 et 127 du Traité). Dès lors, plusieurs études sont menées pour établir constats et propositions d'actions en faveur de ces deux domaines. Force est de constater que « *dans une société fondée de plus en plus sur la production, la transmission et le partage des connaissances, l'accès au savoir occupe une place toujours plus déterminante, et les savoirs et savoir-faire acquis à un moment donné devront en outre être mis à jour régulièrement. Les systèmes doivent s'adapter à cette nouvelle réalité* » (Histoire de l'éducation en UE, p.157)

Un livre blanc « Enseigner et Apprendre – Vers la société cognitive » est publié par l'UE en 1995. Il présente la société de l'information, la mondialisation et la civilisation scientifique et technique comme les « trois chocs moteurs » dans l'UE,

impactant sur le contexte de l'activité économique des pays membres. Notre société est « *devenue cognitive parce que reposant toujours plus sur l'intelligence, la connaissance, l'information, les qualifications et leur renouvellement.* » (Histoire de l'éducation dans l'UE, p. 161) Il en découle un double enjeu : économique et social. Economique au regard de la mondialisation, social car moyen de lutte contre les exclusions. Ce livre blanc énonce donc cinq objectifs généraux pour l'UE pour revaloriser la culture générale et développer l'aptitude à l'emploi :

- *Encourager l'acquisition de connaissances nouvelles,*
- *Rapprocher l'école de l'entreprise,*
- *Lutter contre les exclusions,*
- *Maîtriser trois langues communautaires*
- *Traiter sur un plan égal l'investissement physique et l'investissement en formation* » (Enseigner et Apprendre – Vers la société cognitive, p. 36)

Parmi les actions concrètes proposées pour y parvenir se trouvent le développement de l'apprentissage et la formation professionnelle ainsi que l'école de la deuxième chance dont le but est d'offrir une possibilité « *aux jeunes exclus du système éducatif ou en passe de l'être les meilleures formations et le meilleur encadrement pour leur donner confiance en eux.* » (Enseigner et Apprendre, p.48) Ainsi « *la Commission a l'intention, dans le cadre notamment des programmes SOCRATES et LEONARDO d'apporter un soutien à de tels dispositifs de deuxième chance à partir de cofinancements d'un certain nombre de projet-pilotes, de la mise en réseau des expériences en cours et de diffusion des méthodes pédagogiques.* » (Enseigner et Apprendre, p.50)

Selon le traité de Lisbonne (2000), l'éducation et la formation jouent un rôle essentiel dans l'action menée par rapport à la croissance de l'Union Européenne et à l'emploi. Education, recherche et innovation forme le triangle de la connaissance sur lequel repose l'action en faveur de l'amélioration des compétences de tous les citoyens de l'Union. C'est une action déterminante pour la croissance et l'emploi mais aussi pour l'équité et l'inclusion sociale.

Ainsi, huit compétences essentielles ont été définies autour de l'éducation et de la formation toute au long de la vie : 1- Communication dans la langue maternelle ; 2- Communication en langues étrangères ; 3- Compétences mathématiques et compétences de base en sciences et technologies ; 4- Compétence numérique ; 5- Apprendre à

apprendre ; 6- Compétences sociales et civiques ; 7- Esprit d'initiative et d'entreprise ; 8- sensibilité et expression culturelle.

Selon le projet « Education et Formation 2010 », toute personne, citoyenne de l'Union doit pouvoir avoir accès à ces compétences dans le cadre de la formation initiale et continue, voire professionnelle, tout au long de la vie. Le but étant « *L'épanouissement personnel, la citoyenneté active, la cohésion sociale et l'employabilité dans une société fondée sur la connaissance.* » (Rapport 2010, p.5)

Dans les actions mises en œuvre autour de ces huit compétences, l'UE souhaite que la transversalité soit un « maître mot », ce qui nécessite de repenser la pédagogie des moyens d'apprendre. Il s'agit non seulement d'avoir des citoyens avec une somme de connaissances mais aussi qui sachent les utiliser -quand, où, comment et pourquoi – et développent donc une réflexion active d'ouverture vers le monde et ce, sans laisser les plus en difficultés en retrait. Nous nous acheminons vers une personnalisation des parcours surtout pour les populations les plus défavorisées.

Le programme 2001-2010 n'a pas obtenu la totalité des résultats escomptés, un nouveau programme pour l'horizon 2020 vient préciser les objectifs à atteindre en matière d'enseignement et de formation professionnelle (EFP). Ils se concentrent autour d'une société de la connaissance et de quatre objectifs stratégiques :

« - *Faire de l'éducation et de la formation tout au long de la vie et de la mobilité une réalité [...]*

- *Améliorer la qualité et l'efficacité de l'éducation et de la formation*

- *Encourager la formation continue, la citoyenneté active et le dialogue interculturel. Réduire les inégalités dans le système éducatif par l'offre de services d'éducation ouverts à tous et de grande qualité dès la petite enfance*

- *Favoriser la créativité et l'innovation, y compris l'esprit d'entreprise, à tous les niveaux de l'éducation et de la formation. Encourager l'acquisition des compétences transversales par tous les citoyens. Assurer l'efficacité du triangle de la connaissance (éducation/formation/innovation). Promouvoir les partenariats entre les entreprises, les établissements d'enseignement et la société civile.* » (Site edusol, les GRETA en Europe)

Ces quatre objectifs doivent favoriser le principe de l'apprentissage par l'alternance, la VAE, l'accès à la qualification pour tous, l'accent devant être mis sur les compétences.

Ainsi, la société de la connaissance voulue par l'UE semble rechercher toutes les possibilités non seulement de permettre à ses citoyens d'avoir accès à la formation tout au long de la vie afin de favoriser leur employabilité mais aussi de répondre à la diversité des besoins en matière d'apprentissage. La transversalité, l'individualisation des parcours sont des moyens d'aplanir les différences, d'apporter une réponse ou des réponses alternatives à ce que l'on appelle les « handicaps scolaires ».

Depuis 1997, les Etats membres expérimentent « les écoles de la 2^{ème} chance (E2C) » mais également d'autres parcours ou dispositifs de formation en direction des jeunes. En Région PACA, deux dispositifs expérimentaux co-existent : l'E2C et l'Espace Territorial d'Accès aux Premiers Savoirs. Si le premier est davantage axé sur l'insertion professionnelle, le second, quant à lui, englobe une dimension de socialisation en plus de la remise à niveau sur le socle des connaissances communes, c'est d'ailleurs pour cela que ce dispositif avait retenu notre attention d'éducatrice.

2.2. La politique de la Région PACA sur la formation professionnelle

« *La formation un droit pour tous, chacun selon ses besoins.* » (centre info, 2009, p.30) est le principe sur lequel repose le Service Public Régional de Formation Permanente et d'Apprentissage de notre Région.

2.2.1. Les compétences de la Région en matière de formation professionnelle

Rappelons que depuis les lois sur la décentralisation – en 1982 et 1983 – la mise en œuvre de la formation professionnelle incombe aux régions. Différents textes législatifs sont venus préciser les compétences des Régions dont la loi relative aux libertés et responsabilités locales qui souligne que :

« La Région définit et met en œuvre la politique régionale d'apprentissage et de formation professionnelle des jeunes et des adultes à la recherche d'un emploi ou d'une nouvelle orientation professionnelle. Elle organise sur son territoire le réseau des centres et points d'information et de conseil sur la validation des acquis de l'expérience et contribue à assurer l'assistance aux candidats à la validation des acquis de l'expérience. Elle organise des actions destinées à répondre aux besoins d'apprentissage et de formation. Elle veille en particulier à organiser des formations permettant d'acquérir une des qualifications mentionnées à l'article L. 900-3 du code du travail. Elle assure l'accueil en formation de la population résidant sur son territoire, ou dans une autre région si la formation désirée n'y est pas accessible. Dans ce dernier cas, une convention fixe les conditions de prise en charge de la formation par les régions concernées. » (Loi du 13/08/2004, relative aux libertés et responsabilités locales, article 8) Ceci au travers du « Plan Régional de Développement des Formations Professionnelles » (Loi du 24/11/2009) en favorisant un développement cohérent des filières de formation. Chaque année sont élaborés un programme d'apprentissage et de formation professionnelle continue.

Ce plan « propose en priorité aux personnes dépourvues de qualification, la possibilité de suivre une formation professionnelle qualifiante en étant un diagnostic des besoins sociaux et économiques des territoires. » (Site Région PACA, page : se former un droit pour tous)

Depuis sa création en 2006, le Service Public Régional de Formation Permanente et d'apprentissage de notre région se découpe en quatre dispositifs, nommés « Espaces » et déclinés en fonction de l'objectif visé :

- Espace Territorial d'Accueil, d'Information et d'Orientation Professionnelle
- Espace Territorial d'Accès aux Premiers Savoirs
- Espace Territorial d'Accès à la qualification
- Espace Ouvert d'Education Permanente

Ces quatre Espaces « fonctionnent en articulation et concourent ensemble, à l'atteinte par chaque usager, de ses objectifs. » (Centre Inffo, 2009, p.31) La Région souhaitant ainsi, favoriser l'accès à la qualification et à un emploi durable pour tous. Nous retrouvons là, une politique en adéquation avec les directives européennes en faveur d'une société de la connaissance. Afin de mettre en œuvre cet accès à la qualification et d'articuler le parcours des usagers au travers des différents Espaces, la Région PACA a élaboré un contrat d'accès à la qualification.

2.2.2. Le contrat d'accès à la qualification (CAQ)

Le CAQ est signé par l'utilisateur et la Région, qui peut être représentée par la Mission Locale, le Pôle Emploi ou Cap Emploi³. Il « *formalise l'engagement entre la Région et chaque participant à une formation du Service Public Régional de Formation Permanente et d'Apprentissage (S.P.R.F.P.A.)* » (PRF 2009-2010, p.8)

Ce contrat concerne les jeunes de 16 à 26 ans non révolus, les adultes demandeurs d'emplois sans qualification ainsi que les salariés qui désirent se qualifier ou améliorer leur qualification ainsi que les personnes ayant une RQTH⁴.

Le CAQ stipule quel est l'objectif visé, les étapes incontournables ainsi que les droits ouverts au titre de la formation professionnelle. Il a deux formes : l'utilisateur vise soit l'acquisition d'une première qualification professionnelle, soit l'amélioration de sa qualification professionnelle.

« Choisir son orientation, se remettre à niveau et obtenir une première qualification, ce contrat en trois étapes se veut le sésame d'un emploi durable. Illustration concrète du droit individuel à la formation, il se traduit par un crédit de formation renouvelable une seule fois. » (site Région PACA, page : se former un droit pour tous)

La signature d'un CAQ est obligatoire pour entrer dans un parcours E.T.A.P.S.

2.3. L'Espace Territorial d'Accès aux Premiers Savoirs

Avant 2006 dans notre Région, trois formations préparatoires à la qualification coexistaient: Formation Linguistique de Base, Dynamique de Formation et d'Insertion, Dynamique de Choix Professionnel. Depuis, le S.P.R.F.P.A. les a regroupées en un seul dispositif : l'Espace Territorial d'Accès aux Premiers Savoirs. Ces formations s'adressaient plus particulièrement aux jeunes de 16 à 25 ans qui, sortis du système scolaire (et aux adultes primo arrivants sur le territoire), n'avaient pas encore élaboré de projet professionnel ou qui ne possédaient pas les prérequis pour entrer en formation qualifiante.

³ Service d'accompagnement à l'insertion socioprofessionnelle pour les personnes ayant une reconnaissance de travailleur handicapé

⁴ Reconnaissance de la qualité de travailleur handicapé

2.3.1. Les publics concernés

Cet Espace s'adresse à un public plus large en proposant deux modalités :

« - les jeunes de 16 à 26 ans, sans emploi et sans qualification professionnelle, ne maîtrisant pas les savoirs de base et/ou la langue française, langue seconde. Pour ces publics, la formation dans le cadre de l'ETAPS est dispensée à temps plein (35 heures) et ouvre droit à la rémunération. Cette modalité est dénommée **modalité 1 (ETAPS 1)**.

- Les demandeurs d'emploi adultes et les travailleurs en emploi précaire (hors contrats aidés), jeunes et adultes, ayant les mêmes besoins de formation. Pour ces publics, la formation est dispensée à temps partiel, avec un minimum de 10 heures par semaine, et n'ouvre aucun droit à la rémunération. Cette modalité est dénommée **modalité 2 (ETAPS 2)**. » (Cahier des charges ETAPS – marché 2009-2011, p.5)⁵

2.3.2. Les objectifs d'ETAPS

Des publics très variés et hétérogènes sont ainsi accueillis dans cet Espace tant en raison de leurs caractéristiques personnelles (par exemple : primo arrivants non francophones, problématique d'illettrisme...) que par leurs besoins de formation (difficultés d'apprentissage ou remise à niveau du socle de connaissances...). Il doit permettre d'une part que les stagiaires acquièrent la maîtrise des savoirs de base et de la langue française afin de pouvoir prétendre à une entrée en formation qualifiante ou à un emploi stable avec un développement de carrière, et d'autre part qu'ils puissent développer leurs aptitudes d'insertion socioprofessionnelle et de citoyen.

La Région souhaite une équité dans les propositions faites aux usagers sur cet Espace. D'une part sur la proximité : « Afin de répondre à la faible mobilité des publics concernés, et de garantir en quelque point du territoire régional un offre de proximité, une attention particulière sera portée à la couverture du territoire régional. » (Cahier des charges, p.6) (Cahier des charges, p.7) et d'autre part sur la prestation dispensée qui « devra comporter des contenus fondamentaux et obligatoires, afin de garantir l'équité entre les usagers. » (Ibid., p.7)

⁵ Notre projet étant centré sur la modalité 1, nous ne développerons pas les particularités liées à cette modalité 2.

Le Cahier des Charges détermine donc quatre modules communs :

- MC 1 : Français,
- MC 2 : Mathématiques et raisonnement logique
- MC 3 : maîtrise des TIC
- MC 4 : Communiquer, vivre ensemble et agir en citoyen

« L'individualisation des parcours de formation s'impose dans ce type de formation et se concrétise par la différenciation :

- *des contenus ;*
- *des pratiques pédagogiques ;*
- *des durées des parcours. »* (Cahier des charges, p.7)

Chaque organisme de formation se doit donc de ventiler les heures de formation en fonction des besoins de chaque stagiaire sur ces quatre modules ainsi que sur des modules spécifiques. Ces modules (entre 4 et 7) tiennent autant de la spécificité de l'organisme, de ses partenariats, de sa localisation que des besoins des stagiaires.

Dans le but de favoriser l'insertion socioprofessionnelle, les organismes de formation sont invités à développer des partenariats avec certes les entreprises ainsi qu'avec les autres Espaces du SPRFPA et les organismes prescripteurs mais aussi avec les autres structures socioculturelles et sportives présentes sur le territoire local.

En fin de parcours, l'organisme de formation doit remettre un document précisant les acquis obtenus par le stagiaire. De plus, si cela est pertinent pour un stagiaire (soit sur le versant de la valorisation personnelle ou de sa progression), il pourra être présenté à des épreuves de validation des acquis comme le Certificat de Formation Générale ou les diplômes d'Etudes en Langue française.

2.3.3. La modalité 1 d'ETAPS pour les 16-25 ans

Le passage par l'ETAPS permet aux jeunes d'envisager ensuite l'inscription dans une formation qualifiante au moins de niveau V. L'entrée en formation fait obligatoirement suite à une prescription (Mission Locale, Pôle Emploi, Cap Emploi). Le parcours de chaque stagiaire est formalisé par un contrat avec des objectifs à atteindre,

inclus dans le CAQ. La formation dure *a minima* 300 heures, cette durée peut être renouvelée jusqu'à un maximum de 2400 heures (crédit total des heures sur les formations financées par la Région pour un stagiaire). C'est un test de positionnement qui va conditionner la durée du parcours dans un premier temps. A l'issue des 300 premières heures, un bilan est réalisé pour déterminer s'il y a lieu de renouveler ou non le parcours. Un bilan final écrit avec le jeune sera transmis au prescripteur afin de maintenir la cohésion de la prise en charge.

Durant cette formation, le stagiaire élabore ou conforte son projet professionnel. Ainsi, si l'alternance n'est pas une obligation, elle peut être mise en place, notamment, pour une découverte du métier envisagé. Parallèlement à ce projet, il complète ou consolide son socle de base des connaissances et compétences communes afin de pouvoir prétendre à l'entrée en formation qualifiante.

En lien notamment avec les programmes SOCRATES et LEONARDO, les jeunes qui suivent cette formation peuvent donc aussi bénéficier des projets européens sur la mobilité et la citoyenneté.

2.3.4. Les constats du C.O.T.E.F.E.⁶ pour l'ETAPS

Sur le territoire des Alpes de Haute Provence, il semble nécessaire d'œuvrer pour la cohésion entre les différents partenaires (travail collectif) notamment avec le SEDOP et par un échange sur les pratiques pédagogiques ainsi que le développement des liens entre les formateurs et les antenne de Mission Locale pour une meilleure lisibilité du travail de chacun. Il y a également un besoin plus particulier autour des compétences sociales, de prévoir des espaces intermédiaires pour éviter des abandons en cours de formation, avec par exemple des points d'écoute. Une réflexion est également menée sur la prise en charge des jeunes relevant de l'éducation spécialisée et plus précisément pour les jeunes en suivi judiciaire compte tenu de la convention existant entre le Ministère de la Justice et la Région PACA.

⁶ Comité d'orientation territorial d'éducation, de formation et d'emploi

3. La mise en œuvre d'ETAPS par La Ligue de l'enseignement des Alpes de Haute Provence.

Durant un travail d'enquête portant sur l'accompagnement des jeunes de 16 à 25 ans en difficulté d'insertion socioprofessionnelle, nous avons choisi de contacter le service formation de la Ligue de l'enseignement des Alpes de Haute Provence car il met en œuvre un ETAPS. Par notre expérience personnelle et professionnelle, nous avons connaissance de la philosophie de cette structure concernant l'accès à la culture pour tous et de leurs pratiques reposant sur les pédagogies actives.

La réponse favorable du directeur à notre demande a permis non seulement de confirmer la congruence de notre point de vue sur l'accompagnement des jeunes avec ce qui était mis en place par la Ligue sur ETAPS mais également de solliciter un stage en proposant un atelier de méthodologie reposant sur la pédagogie des moyens d'apprendre (la Gestion mentale).

3.1. Présentation de La Ligue de l'enseignement

3.1.1. Au niveau national

La ligue de l'enseignement est au plan national l'une des plus importante organisation d'éducation populaire et culturelle. Créée en 1866 par Jean Macé, elle a été reconnue d'utilité publique en 1930. Elle a pour but de mettre au service de tous : l'art, les techniques, les disciplines sportives. Elle est à l'origine de la création des plusieurs Unions françaises d'œuvres laïques dont la plus connue est l'UFOLEP (Union Française des Œuvres Laïques pour l'Education Physique).

Cette organisation est ancrée dans la laïcité et les pédagogies actives, militant pour l'accès à la culture et au savoir pour tous. Elle a mis en place un partenariat important avec les institutions scolaires et les structures socioculturelles sur l'ensemble de la France, en s'adaptant aux spécificités des territoires où elle s'implante. Ses liens avec les collectivités territoriales sont nombreux et divers, allant de la formation aux loisirs pour tout un chacun.

3.1.2. Au niveau départemental

Implantée depuis 1984 dans les Alpes de Haute Provence, la Ligue de l'enseignement dispose de trois lieux permanents et d'antennes sur l'ensemble du département, dans les lieux plus excentrés. L'association est constituée d'un organisme de formation avec un secteur « Insertion », ainsi que de services plus classiques tels que le soutien au développement de la vie associative, les séjours des classes découvertes pour les enfants, le service culturel, la diffusion de spectacles, les associations sportives.

Le centre de formation, outre les ETAPS dispense des formations qualifiantes dans le domaine de l'animation et des services aux personnes, les équipes sont constituées de 20 équivalents temps pleins aux profils variés puisque les domaines d'intervention sont assez larges. Il y a des formateurs sur des interventions disciplinaires avec des profils plutôt universitaires et des profils liés aux métiers. Sur le secteur animation, ce sont davantage des professionnels. Des intervenants ont un profil plus psychologique, sur les ETAPS ainsi que des profils d'éducateur spécialisé intervenant sur des parties de l'action compte tenu justement des publics qu'ils accueillent.

3.2. Organisation de la formation

Sur ce type de formation, La Ligue de l'enseignement se centre sur des objectifs de relation aux autres, de communication, de découverte plus que sur l'acquisition de compétences.

3.2.1. D'un point de vue logistique

Conformément au cahier des charges du SPRFPA, l'ETAPS est composé de quatre modules communs (Français, Mathématiques, Informatique et Environnement et citoyenneté) et de quatre modules spécifiques (Projet de groupe, éducation à la santé, découverte du milieu professionnel et suivi personnalisé)

Si l'emploi du temps prévoit des plages spécifiques pour chaque module, l'accent est mis sur la contextualisation et les besoins individuels. Ainsi, une séquence de français va pouvoir se construire autour du décodage d'offres d'emploi et comment y répondre, ce qui permet de mobiliser les stagiaires sur le français et son utilisation dans

un cadre professionnel. De la même manière, une conférence sur le tri sélectif pourra servir de support à des notions mathématiques en plus de celles sur le développement durable.

A l'image des recommandations européennes, nous pouvons dire que cet organisme de formation met en œuvre la transversalité dans ETAPS.

3.2.2. La personnalisation d'un parcours en ETAPS

Lorsqu'un jeune est accueilli sur ETAPS, il passe d'abord par une phase de positionnement durant laquelle vont être affinés ses objectifs. Cette phase permet de personnaliser son parcours en lui proposant par la suite des supports de travail adaptés, de mettre en avant une dominante comme la découverte du milieu professionnel ou au contraire sur une remise à niveau spécifique afin qu'il puisse valider ensuite un cursus de qualification non achevé, le tout en fonction de son projet et de ses compétences.

3.2.3. L'intérêt de l'éducabilité cognitive dans ETAPS

L'éducabilité cognitive tient une place importante dans l'organisation de l'ETAPS. En effet, avant même de viser l'acquisition d'un savoir de base (matières générales ou socialisation, citoyenneté..), les formateurs s'attachent à faire expliciter les stagiaires sur leurs « manières de faire ». Par exemple, face à un stagiaire sur une évaluation de mathématiques qui n'aurait donné que les résultats, le formateur va le questionner sur le comment il est parvenu au résultat. C'est le principe de plusieurs pédagogies qui s'appuient sur ce concept d'éducabilité cognitive (nous le définirons plus précisément dans la 2^{ème} partie). Elles mettent l'accent sur les procédures et les processus mis en œuvre plutôt que sur le produit obtenu. Cela permet de vérifier que le stagiaire n'a pas répondu au hasard et l'amener à conscientiser ses stratégies propres, sa méthodologie, le but étant que le stagiaire puisse prendre conscience de son efficacité, surtout s'il se perçoit comme « mauvais élève depuis toujours ».

3.2.4. Notre constat

Comme pour les jeunes que nous suivions en tant qu'éducatrice, la plupart des stagiaires que nous avons rencontrés considèrent qu'ils sont souvent dans l'incapacité d'apprendre ou du moins de bien apprendre. De manière plus générale, ils ont une faible estime d'eux-mêmes, ont du mal à se projeter dans un avenir professionnel et rencontrent donc des difficultés à se mobiliser sur le plan cognitif.

Nous avons pu observer au cours de ce stage que ces jeunes ne s'autorisent pas toujours, en particulier en groupe, à parler du « Comment font-ils pour... ? », peut-être par crainte du regard des autres, n'osant pas toujours admettre qu'ils ont raisonné, réfléchi, retenu...d'une manière différente des autres. Ainsi, chacun ne déroule pas toujours sa méthodologie propre. Or, c'est fréquemment dans cette méthodologie plus que dans les savoirs eux-mêmes que se situent les difficultés qu'ils rencontrent au cours des apprentissages et c'est par le déroulement de celle-ci que cela peut être mis à jour. Avant même de songer à une quelconque action de remédiation, cela permet de les accompagner dans la prise de conscience de l'existence des stratégies qui composent leur méthodologie.

Nous retrouvons dans la mise en œuvre d'ETAPS par La Ligue, les principales directives européennes concernant les huit compétences clés, autour de la transversalité auxquelles s'ajoutent la dimension culturelle et des savoirs généraux de base, ainsi que celles de la Région sur le droit à la formation et à la qualification pour tous, tout comme une réponse aux besoins du territoire, identifiés par le COTEFÉ.

Conclusion de la problématique pratique

Comme nous l'évoquions plus tôt, les jeunes de 16 à 25 ans sortis du système scolaire peu ou pas qualifiés se perçoivent comme « mauvais apprenants ». L'Education Nationale comme les instances de la formation professionnelle ont élaboré des dispositifs afin de leur permettre d'accéder à une qualification, nécessaire pour obtenir un emploi stable et des perspectives d'évolution de carrière.

Ce phénomène n'est pas propre à la France mais concerne l'ensemble des pays membres de l'Union Européenne. Celle-ci a donc élaboré un ensemble de directives pour favoriser l'éducation et la formation de tous ses citoyens dans cette société de la connaissance.

Afin de travailler sur leur projet professionnel, de combler leurs éventuelles lacunes – sur les savoirs de base ou leur mise en œuvre – de pallier certaines difficultés de socialisation, la Région PACA a créé l'Espace Territorial d'accès aux Premiers Savoirs.

Dans l'ETAPS mis en place par la Ligue de l'enseignement, ces jeunes, ayant bien souvent une faible estime d'eux-mêmes en tant qu'apprenants, pourront donc travailler tout autant à l'acquisition des savoirs de base qu'à la définition de leurs outils personnels d'apprentissage. Et ce, notamment, parce que les formateurs mettent en œuvre des pratiques autres que celles en cours dans le système scolaire classique.

Aussi nous faisons la supposition suivante :

Les stagiaires en ETAPS ont des difficultés à définir leurs stratégies et méthodologie à l'œuvre dans les apprentissages. Ces difficultés sont un frein à l'acquisition des savoirs de base et à leur inscription dans un parcours de droit commun.

L'accompagnement de ces stagiaires devrait donc favoriser l'exploration de leurs profils d'apprentissages pour contribuer à leur (re)construction identitaire et à la mise en œuvre de leur projet professionnel.

Problématique théorique

Introduction

Comme nous l'avons vu précédemment, ETAPS est une formation « de transition » vers la qualification et/ou l'emploi. Il ne s'agit pas seulement de permettre aux stagiaires de se (re)mettre à niveau sur le socle commun des connaissances de bases, mais aussi d'affiner/de définir leur projet professionnel ainsi que de travailler à leur citoyenneté (dans son acception la plus large possible).

Afin de mieux comprendre pourquoi la connaissance des stratégies d'apprentissages peut être un atout pour les apprenants comme pour les formateurs dans le cadre de cet Espace et en nous situant dans une approche psychosociologique, nous allons nous intéresser aux thématiques suivantes :

- L'accompagnement en formation pour adultes.
- L'identité et la construction identitaire
- L'éducation cognitive
- La gestion mentale : une méthode issue de l'éducation cognitive.

1. L'accompagnement en ETAPS

Au-delà de l'acquisition d'un ensemble de savoirs de bases, cette formation vise l'insertion socioprofessionnelle des jeunes de 16 à 25 ans. Compte tenu de leurs profils – abordés dans la partie précédente – il s'agit avant tout de leur permettre de s'inscrire dans un parcours de droit commun, qu'il s'agisse d'un emploi ou d'une formation qualifiante. La particularité d'ETAPS réside donc non pas dans l'hétérogénéité de ses publics mais davantage dans son statut de « plate-forme » avec des contenus « à la carte » en fonction des besoins de chaque stagiaire. Le but étant de les amener à concrétiser leur projet personnel. En tant que réponse alternative à une scolarité plus classique (Lycée, lycée professionnel, CFA), cela nécessite de mettre en place des

pratiques en rupture avec ces institutions. De plus, comme le souligne Fabre (1994) : « *La formation se caractérise par un aspect global : il s'agit d'agir sur la personnalité entière. Mais former est plus ontologique qu'instruire ou éduquer : dans la formation c'est l'être même qui est en jeu, dans sa forme.* » (Fabre, 1994, p.23)

Ainsi le parcours en ETAPS se doit d'amener aux stagiaires non seulement les contenus nécessaires sur le versant des savoirs mais aussi de les accompagner dans les changements qui vont découler de ce temps de formation afin qu'ils puissent parvenir à la mise en œuvre de leur projet socioprofessionnel.

1.1 Définition de l'accompagnement

D'après Paul (2004) le terme d'accompagnement est une « *nébuleuse* », estimant qu'il est possible de mettre sous cette étiquette les concepts de « *coaching, consultance, parrainage, monitoring, sponsoring, compagnonnage, tutorat.* » (Paul, 2004, p.54)

D'un point de vue sémantique, accompagner « *est composé de plusieurs parties : un radical, un préfixe et un suffixe* » (VIAL, 2007, para 6) : ac – compagn – er. Le suffixe en er désigne simplement l'action, le préfixe ac nous indique une idée d'espace, d'aller vers en latin. Par contre le radical compain se divise lui-même en deux mots cum –avec en latin – et pain qui désignent le partage d'un même pain.

Ainsi l'accompagnement suppose à la fois qu'au moins deux personnes cheminent ensemble et que celui qui accompagne l'autre dans sa démarche a pour objectif d'amener celui-ci à partager la culture d'une organisation qui jusque là lui était inconnue tout en respectant son rythme de progression et sa manière de changer. Cet auteur explique ainsi que « *c'est l'accompagné qui prend les décisions parce qu'elles concernent son destin. L'accompagnateur est personne-ressource, il n'a ni le bon procédé pour résoudre le problème, ni les solutions possibles : il sait en revanche attirer l'attention pour faire en sorte que l'accompagné problématise lui-même les situations.* » (Vial, 2007, p.24) Ce point de vue se retrouve chez d'autres auteurs.

En effet, pour BEAUVAIS (2004), « *prétendre accompagner une personne dans un cheminement quel qu'il soit exige, selon nous, que l'on partage cette conception du réel, que l'on considère qu'il revient à chacun de construire sa réalité et d'en assumer*

la pleine responsabilité. » (para 10) L'accompagnant est là pour aider à faire des choix, à les mettre en œuvre au travers d'une posture aidante. Il revient à l'accompagné d'« *opérer des choix, de poser des actes et d'en assumer la responsabilité.* » (Ibid.)

Si ces définitions peuvent s'appliquer à différents domaines, nous allons nous intéresser plus particulièrement à sa signification dans le champ de la formation professionnelle.

1.2. L'accompagnement en formation professionnelle

Bien que ce parcours ne donne lieu à aucune certification ou diplôme, il se situe dans le champ de la formation professionnelle, certes de par ces modalités de financement mais aussi parce qu'il permet aux stagiaires de se constituer un « portefeuille de compétences ». Il est pour bon nombre d'entre eux, le premier contact avec le milieu du travail, de la formation rompant avec le schéma classique de la scolarité. En effet, « *on passe alors d'un modèle de la formation comme transmission à celui de développement de compétences dans lequel le formateur doit opter pour une autre posture, celle de facilitateur, en créant les conditions d'apprentissage et les conditions de construction de l'expérience, sollicitant la réflexivité.* » (Paul, 2009, p.24) Cette démarche s'inscrit bien dans un parcours de professionnalisation

ETAPS se retrouve alors, de par ses objectifs, au carrefour des trois types de formation décrites par Fabre : « *Former – comme processus – c'est donc toujours former quelqu'un à quelque chose, par quelque chose et pour quelque chose.* » (Fabre 1994, p.25). L'accompagnement de chaque stagiaire va donc se personnaliser :

- soit en mettant l'accent sur l'acquisition de connaissances quand le stagiaire a un projet clairement défini et qu'il s'est inscrit dans une démarche de remise à niveau pour pouvoir accéder à la formation qualifiante,

- soit en incitant le stagiaire à découvrir le ou les domaines professionnels qui l'intéressent afin qu'il puisse élaborer son propre projet de formation,

- soit en lui permettant de se positionner dans une démarche d'ouverture car ce ne sont ni les savoirs de bases ni le projet qui font défaut mais ses capacités à être avec les autres.

Quelle que soit la dominante de chaque stagiaire, *in fine*, il s'agit de lui permettre la mise en œuvre de la raison de sa présence dans ce parcours.

1.3. L'accompagnement pour quel(s) changement(s) ?

L'ancrage de la formation dans des réalités professionnelles « *confère au stagiaire un statut d'acteur de sa formation et d'artisan de son parcours.* » (Paul, 2009, p.23). Le formateur ne se trouve alors plus dans une position de dispense de savoirs mais dans celle d'aide à la construction des savoirs des apprenants. Il « *est impliqué comme interlocuteur dans une dimension relationnelle singulière, avec ses aléas, comportant des fonction de guidance méthodologique et de témoin de progression donc d'évaluation.* » (Ibid., p.23-24)

Ainsi, la relation formé/formateur va se distinguer de la relation maître/élève, très hiérarchisée. Elle devient une forme d'étayage, pour Vial, notamment : « *L'intervention de l'accompagnateur permettra (et c'est ce qu'il garanti quand il se pose comme accompagnateur) que les activités, les systèmes de signes proposés jouent leur rôle de régulateurs, entraînent l'accompagnés à revoir ses stratégies et ses procédures.* » (Vial, 2006, p.6) Le formateur n'a donc pas pour fonction première de faire engranger des savoirs aux stagiaires mais plutôt de les amener à réfléchir sur les mécanismes qu'ils utilisent et les modifications qui en découlent.

En effet, ces stagiaires n'arrivent pas en formation dépourvu de toute connaissance et « *le rapport intime de l'apprenant avec les savoirs auxquels il est confronté en situation de formation est structuré certes, par les conditions pédagogiques et institutionnelles qui caractérisent la situation concrète de formation, mais également par l'histoire de l'apprenant-sujet, qui conditionne la plasticité a priori des structures de connaissances mobilisées dans cette situation [...] l'apprenant s'engage dans le processus de formation avec des structures de connaissances 'déjà-là' qui seront a priori plus ou moins aptes au changement.* » (Bourgeois, 1996, p.27-28)

Les jeunes qui s'inscrivent dans ETAPS sont souvent en difficulté dans leurs rapports aux apprentissages et/ou à la société, ils se retrouvent confrontés à un contexte socio-économique qui exige de plus en plus de jeunes diplômés qui soient immédiatement opérants dans leurs postes de travail. Or, de par leurs histoires

individuelles, ils sont dans l'incapacité provisoire de satisfaire aux exigences d'une qualification, ce qui les amène à fortement se dévaloriser ou à dévaloriser le monde du travail « qui ne veut pas d'eux ». Parmi les stagiaires que nous avons rencontrés, plusieurs ont exprimé leur souhait de trouver une autre façon d'accéder à la qualification que par la formation initiale. D'après eux, elle ne faisait pas sens ou ne leur permettait pas de mettre en œuvre leur projet professionnel. S'ils n'arrivaient pas toujours à formuler clairement l'ensemble de leurs objectifs, ils semblaient au moins espérer trouver là une façon de mettre du sens sur les apprentissages. Quelques-uns ont fait part de leur désir de ne plus être « mauvais élèves ». Tous avaient donc, plus ou moins intuitivement, une attente de changement sans toujours pouvoir définir laquelle.

Les formateurs, dans leur accompagnement, auraient un rôle de médiateur mais aussi de déstabilisateur des représentations des stagiaires. « *Cette déstabilisation est indispensable à la fois pour lutter contre la pure reproduction des pratiques au détriment de l'innovation et pour permettre une construction identitaire émancipatoire du nouveau professionnel.* » (Beckers, 2007, p.210)

Ce serait donc par un travail sur la définition de qui ils peuvent être que s'amorcerait le changement dans leurs rapports aux apprentissages et leur investissement dans leur projet socioprofessionnel. Autrement dit, ce changement aurait un lien avec leur construction identitaire.

2. L'identité et la construction identitaire

« *L'identité est un terme polysémique.* » Ainsi commence la définition de cette notion dans le Vocabulaire de psychosociologie (de Gauléjac, 2002, p.174). Recouvrant plus que les éléments d'identification présents sur notre carte d'identité, cette notion est « *complexe, éminemment psychosociologique, elle évoque la permanence dans le temps d'individus qui ne cessent de se transformer pour tenter de maîtriser le cours de leur existence.* » (Ibid.) Elle est l'ensemble des éléments qui nous définissent.

2.1. L'identité : une notion dialectique

Pour la psychosociologie, il s'agit d'un processus, une dynamique entre des facteurs internes et externes, en recherche constante de rééquilibrage : « *Le terme d'identité est lui-même contradictoire.* » (de Gauléjac, 2002, p.175) Ce qui caractérise donc le concept de l'identité, c'est cette mise en dynamique de deux réalités opposées, la similitude et la différenciation : nous déclinons qui nous sommes au travers de ce que nous retrouvons chez autrui de nous-même (le genre, l'âge, les origines) et au travers de ce qui nous distingue (notre façon de voir le monde, notre expérience de vie, notre histoire personnelle).

De plus, l'identité procède « *d'une tension potentiellement conflictuelle entre des logiques sociales et les nécessités psychiques des individus. Cette tension inhérente à la complexité de la construction psychosociale marque le pôle dynamique de l'identité faite de réajustements renouvelés.* » (Guist-Despairies, 2002, p.51) Notre identité est toujours fonction des milieux dans lesquels nous nous trouvons et qui nous amènent à des agirs différents en fonction de ceux-ci.

2.1.1. Les nécessités psychiques

L'expérience du vécu, le type d'éducation reçue, les origines culturelles, sociales, familiales, ethniques... rendent chaque individu singulier et distinct d'autrui. En partie inconsciemment, c'est par « *l'introjection précoce d'objets ambivalents et des identifications à des images parentales et sociales* » (Guist-Despairies, 2002, p.50) que les individus développent une représentation d'eux-mêmes comme « *construction subjective qui s'inscrit dans une temporalité.* » (Ibid.)

Cette appropriation d'identifications, d'introjection d'objets ambivalents permet à l'individu d'élaborer des mécanismes de défenses qui lui sont propres pour résoudre des conflits et éviter l'angoisse.

De ces nécessités psychiques, ressort l'idée d'un perpétuel mouvement : les identifications se modifient, en s'ajustant en fonction d'un entourage immédiat différent (famille, école, amis...) et qui sollicite des normes, des valeurs communes : les logiques sociales.

2.1.2. Les logiques sociales

La société, en ce qu'elle est constituée de plusieurs groupes sociaux et organisationnels (famille, pairs, lieu de travail, lieu de culture...) amène les individus à développer un sentiment d'appartenance, sentiment qui se développe face à une collectivité humaine, « *une identité est ce qui est commun à plusieurs personnes, ce qui est partagé par d'autres membres d'un même groupe.* » (Djaoui 2002, p. 123)

Dans cette collectivité humaine, l'individu « *découvre, ou se voit proposés, imposés des matériaux qui prétendent coïncider [...] avec ses demandes.* » (Giust-Desprairies, 2002, p.51). Ces groupes « *inscrivent ou non le sujet dans une dynamique de reconnaissance en validant ou non ses représentations et ses idéaux, à travers le lien social.* » (Ibid.)

Djaoui (2002, p.125) estime que « *l'identité est toujours une demande de reconnaissance adressée à autrui* » et cela dans l'objectif d'avoir ou d'élaborer des normes communes. Chaque groupe ou organisation possède ses propres normes donc l'individu est constamment en position d'ajustement par rapport à celles-ci afin d'être reconnu par les autres membres du groupe ou de l'organisation. Ce qui tend à dire que lorsque l'individu se sent potentiellement menacé, « *le processus identificatoire [peut devenir] critique en écartelant et distendant le social et le psychique.* » (Giust-Desprairies, 2002, p.51). Ainsi nous sommes amenés soit à adapter ce qui nous est propre pour réduire cette menace ou au contraire à agir sur le milieu extérieur pour qu'il soit davantage en accord avec notre singularité.

Cela se traduit par une augmentation des tensions « *entre l'identité héritée, celle qui nous vient de la naissance et des origines sociales, l'identité acquise, liée fortement à la position socioprofessionnelle et l'identité espérée, celle à laquelle on aspire pour être reconnue.* » (de Gauléjac, 2002, p.177) Pour réduire les tensions entre les différentes composantes de l'identité, nous usons de stratégies identitaires « *qui visent, comme leur nom le laisse entendre à combler l'écart qui existe entre l'identité pour soi et l'identité pour autrui et/ou l'identité héritée et l'identité visée* » (Kaddouri, 1996, p.139) afin de préserver l'équilibre entre les différentes composantes de notre identité.

2.2. L'identité : une pluralité d'images de soi

Si aujourd'hui, l'épanouissement personnel et la réussite socioprofessionnelle sont mis en avant dans notre société, il est aisé de comprendre, au regard de ces définitions l'importance de ces tensions pour ces jeunes qui peinent à y trouver leur place.

Pour Kaddouri, les dynamiques identitaires forment « *une totalité complexe, jamais stabilisée, puisque soumise de façon permanente à un travail identitaire de construction, de destruction et de reconstruction de soi.* » (Kaddouri in Barbier, 2006, p.129) Ces dynamiques seraient la résultante d'une pluralité d'images de soi qui ne sont pas toujours en congruence, selon Bourgeois car « *l'individu, à un moment donné de sa trajectoire, peut se sentir tiraillé entre l'image qu'il a de lui-même tel qu'il est et celle qu'il a de lui tel qu'il voudrait être, ou entre ce qu'il voudrait être et ce qu'il croit qu'il devrait être ou encore entre l'image qu'il a de lui-même tel qu'il est et celle qu'il croit que les autres voudraient qu'il soit.* » (Bourgeois, in Barbier, 2006, p.68).

Ainsi, dans chaque rôle, fonction ou statut que nous occupons, nous avons à conjuguer notre identité personnelle, nos identités collectives, et ce à quoi nous aspirons. Pour Lipiansky, l'identité est « *un processus dynamique tendant à concilier les polarités fondatrice de la conscience de soi et de son évolution temporelle.* » (Lipiansky in Kaddouri, p.35-36) dans le but de maintenir l'équilibre car « *l'identité est perception de soi mais cette perception est constamment médiatisée par le regard d'autrui (réel ou intériorisée), par le discours de l'autre (l'autre extérieur qui nous définit et nous juge et l'autre en nous qui parle à notre insu.* » (Ibid, p.37)

De ce fait, dans la mesure où « *le recours à la formation constitue le principal acte et donc la principale stratégie identitaire.* » (Kaddouri in Barbier, 2006, p.143), on peut supposer que lorsque ces jeunes, en recherche d'eux-mêmes tout autant que de leur projet professionnel, sollicitent ou acceptent la proposition d'une formation en ETAPS via la Mission Locale, c'est non seulement pour s'inscrire autrement dans un parcours de droit commun mais aussi pour modifier leur image d'eux-mêmes en tant qu'apprenants, pour eux-mêmes comme pour autrui.

Nous avons pu constater au cours de notre stage que les stagiaires et plus spécifiquement ceux qui étaient sortis du système scolaire sans aucune expérience du

monde du travail avaient bien du mal à se définir autrement que par la négative : « Je n'étais pas doué pour l'école » ou bien « je n'ai jamais su retenir mes leçons ». Les formateurs proposaient donc à ces stagiaires en premier lieu de découvrir le monde du travail (documentation et stages) avant de se focaliser sur les savoirs de bases « scolaires » pour permettre à ces jeunes de se définir non plus par ce qu'ils étaient en tant qu'élève mais par ce qu'ils souhaitaient devenir en tant que professionnels.

Selon Fabre (1994) « *La formation implique une transformation de la personne dans ses multiples aspects cognitifs, affectifs et sociaux et par rapport à des apprentissages de savoirs, savoir-faire et savoir-être. Il s'agit d'un changement qualitatif plus ou moins profond, dans une logique, non d'accumulation, mais de structuration. Former n'est pas enseigner une somme de connaissances. C'est plutôt induire des changements de comportement, de représentations, d'attitudes.* » (1994, p.30-31). L'accompagnement en ETAPS, formation professionnelle non qualifiante, aurait donc bien pour partie à composer avec des remaniements identitaires des stagiaires avant d'être productrice de compétences ou de savoirs.

2.3. Le rôle de la formation dans la construction identitaire

L'opportunité dans ETAPS de pouvoir découvrir plusieurs milieux professionnels, différents domaines de compétences sans avoir d'enjeu qualifiant offre, semble-t-il, aux stagiaires la possibilité d'expérimenter d'autres perceptions d'eux-mêmes sans se sentir menacés d'une perte identitaire mais au contraire dans la possibilité de la revaloriser, en tant qu'apprenant mais aussi en tant que professionnel.

« *L'engagement en formation résulte d'une interaction entre l'histoire de vie particulière de la personne et l'existence chez elle de tensions entre différentes perceptions de soi.* » (Neuville et Van Dam, in Barbier, 2006, p.147) C'est donc le souhait de réduire ces tensions qui amènerait ces jeunes à intégrer un parcours en ETAPS, perçu alors comme un palier qui leur permettrait d'accéder aux éléments indispensables à la réalisation de leur projet socioprofessionnel.

En effet, comme le souligne Barbier (2006), « *un projet de formation suppose de fait, des représentations d'un moi en formation (moi actuel, moi projectif ou*

souhaitable) mais il suppose également et de façon liée des représentations d'un moi professionnel, d'un moi social, d'un moi public, d'un moi privé, d'un moi économique, d'un moi familial. » (Barbier, 2006, p.56)

Le rôle d'ETAPS semble bien d'inscrire les stagiaires dans cette re-définition de « qui ils sont » en modifiant leurs représentations et leurs perceptions d'eux-mêmes en tant qu'apprenant et/ou futur professionnel.

La formation pour adultes étant davantage centrée sur les personnes et leur mode de fonctionnement, elle permettrait aux stagiaires de rompre avec les représentations d'eux-mêmes comme « mauvais élèves » par l'individualisation des parcours et en s'attachant d'abord à leur façon de raisonner. En effet, la formation « *constitue un espace social ayant spécifiquement pour intention la production chez des sujets de nouvelles capacités en vue de leur transfert dans d'autres espaces.* » (Barbier, 2006, p.55) Ces espaces pouvant être aussi bien le monde du travail que celui d'une formation qualifiante ou leur entourage social.

Ainsi en ETAPS, les formateurs auraient à accompagner les stagiaires dans leur construction identitaire au travers de la découverte de leur fonctionnement cognitif propre, en développant leur réflexivité sur leur façon d'apprendre pour qu'ils puissent ensuite les transposer lors de la mise en œuvre de leur projet de vie (travail ou formation qualifiante).

3. L'éducabilité cognitive

Ce courant est issu des sciences cognitives, il repose sur le postulat que l'intelligence n'est pas une donnée figée et innée mais qu'au contraire tout individu peut apprendre pourvu qu'il puisse accéder à son fonctionnement cognitif. « *Accepter l'éducabilité cognitive, c'est adhérer à l'idée que l'intelligence est éducable, quels que soient l'âge et le niveau de fonctionnement cognitif manifeste.* » (Moal, in Sorel, 1994, p.31)

3.1. Repères historiques

On trouve les prémices de cette éducatibilité dans les écrits de J.M.G. Itard sur Victor de l'Aveyron. Il y décrit avec précision, nombres des exercices qu'il mit en œuvre pour éduquer cet enfant sauvage : « *On peut conclure de la plupart de mes observations [...] que l'enfant, connu sous le nom de Sauvage de l'Aveyron, est doué du libre exercice de tous ses sens ; qu'il donne des preuves continuelles d'attention, de réminiscence, de mémoire, qu'il peut comparer, discerner et juger, appliquer enfin toutes les facultés de son entendement à des objets relatifs à son instruction et l'on en conclura que son éducation est possible.* » (Itard, Version numérique du rapport, p.44)

Cet exemple nous permet de penser qu'il est toujours possible d'enclencher une démarche d'éducation dès lors qu'il y a socialisation et accompagnement car « *sans minimiser la part des facteurs génétiques dans le développement intellectuel, on sait que ce dernier n'existe pas sans les stimulations de l'environnement physique et culturel ni l'expérience de l'individu.* » (Loarer, 1998, p.126)

Il serait fastidieux d'entrer dans les détails des multiples études empiriques et expérimentales qui ont été menées à la suite des travaux du docteur Itard, notons cependant que son élève, Seguin fut le premier à mettre en œuvre des écoles adaptées aux « idiots » (terminologie de l'époque pour les enfants présentant des déficiences intellectuelles).

Binet, surtout connu pour sa participation à l'élaboration du premier test d'intelligence, a, lui aussi, mené des travaux « d'orthopédie mentale » au début du XXème siècle auprès d'enfants déficients et non déficients.

D'après Loarer (1998) et Sorel (1994), au cours de cette même période, différentes pédagogies comme celle de Romain ou de Dumazedier ont vu le jour, elles différaient et innovaient car elles prônaient une centration sur le « comment » on apprend plutôt que sur le « quoi ».

Ce fut ensuite aux Etats-Unis dans les années 60 que des pédagogies issues de ce courant prirent leur essor sous l'impulsion d'une politique de lutte contre les inégalités sociales : « Les opérations d'éducation compensatoire » destinées aux populations minoritaires (afro-américaines et hispaniques) afin d'en favoriser la réussite scolaire. Se

basant sur les travaux de Piaget, elles avaient pour but d'élever les niveaux de QI par une intervention précoce.

En France, l'intérêt pour cette éducatibilité est moins liée à l'amélioration de la prise en charge précoce des enfants déficients qu'aux problèmes posés par l'insertion des publics dits « de bas niveau de qualification. » Pour Loarer, « *il s'agit [en effet] plutôt de trouver des solutions aux problèmes d'adaptation que rencontrent les adultes dont le niveau de formation initiale et la qualification professionnelle sont peu élevés, face aux mutations technologiques et aux nouvelles formes d'organisation du travail.* » (Loarer, 1998, p.124)

La majeure partie de ces démarches s'est appuyée sur les travaux de Piaget, Vygotski, Brunner et les théoriciens de la métacognition.

3.2. Les fondements théoriques

Selon Loarer, l'intelligence se développe « *par action, médiation et métacognition. Il apparaît en effet aujourd'hui indiscutable que le développement cognitif passe par l'action du sujet sur son environnement, par la médiation sociale et par les apprentissages métacognitifs.* » (1998, p.127)

3.2.1. L'intelligence se développe par l'action

Cela fait appel au modèle piagétien de l'équilibration majorante (assimilation et accommodation) qui énonce que « *tout déséquilibre provoqué par des perturbations extérieures (adaptation) ou des conflits entre connaissances (organisation) entraîne donc une autorégulation (rééquilibration) visant à rétablir l'équilibre de la structure.* » (Moal, 1987, p.73)

Les épreuves piagésiennes tentent de mettre en lumière la démarche du sujet, son raisonnement et la solidité de son argumentation. Selon cette théorie, il y a un ordre, une progression dans les acquisitions et le développement sous forme de stades : « Les connaissances sont organisées et non simplement ajoutées les uns aux autres. » (Moal, 1987, p.74)

3.2.2. L'intelligence se développe par la médiation

Selon ce courant théorique, l'action seule ne suffit pas au développement cognitif. Pour Vygotski et Brunner, il passe par les interactions sociales, la culture et le langage.

Pour Vygotski, « *l'intériorisation des activités pratiques en activités mentales de plus en plus complexes est assurée par les mots, origine de la formation des concepts.* » (Bideaud et al., 1993, p.79). Le langage devient alors « *médiateur dans le développement et le fonctionnement de la pensée, et se transforme progressivement en langage intérieur.* » (Ibid) D'autre part, cet auteur a amené la notion de « zone proximale de développement » à savoir l'écart existant entre le degré de développement de l'enfant et celui qu'il peut atteindre si l'apprentissage est médiatisé par un tiers (tiers qui peut être un pair plus expérimenté ou un adulte).

Pour Brunner, la médiation (entendu comme relation enfant/adulte) « *permet de motiver l'enfant, de réduire le niveau de difficulté de la tâche, de maintenir l'orientation cognitive, d'attirer l'attention sur les caractéristiques essentielles de la situation, de faciliter l'évaluation des résultats et de contrôler les effets des frustrations.* » (Loarer, 1998, p.129) Pour cet auteur, cette médiation passe également par le langage car il permet de coder les informations et de les intérioriser.

3.2.3. L'intelligence se développe par la métacognition

Ce concept est plus récent que les précédents dans le domaine de la psychologie cognitive. Mis en lumière dans les années 70 par Flavell, il désigne « *les connaissances et les procédures de contrôles qu'une personne met en œuvre pour gérer son propre fonctionnement cognitif.* » (Loarer, 1998, p.130)

Il s'agit d'amener les apprenants à réfléchir à la manière dont ils s'y prennent pour réaliser une tâche spécifique afin d'identifier les processus cognitifs mis en œuvre et de les expliciter dans le but de les réutiliser à bon escient dans d'autres tâches.

« *La théorie métacognitive postule que la planification et le contrôle de l'apprentissage ainsi que l'anticipation des étapes et du résultat d'une résolution de problèmes sont fondés sur la connaissance et la conscience par rapport à son propre fonctionnement en tant qu'apprenant et par rapport aux stratégies les mieux adaptées*

pour une tâche donnée dont l'apprenant a une certaine préconnaissance. » (Büchel et Paour, 2005, p.233)

Dans le cadre de la formation pour adultes et plus spécifiquement pour les jeunes en ETAPS, la métacognition paraît non seulement incontournable mais également indispensable. En effet, son but étant d'amener les personnes à réfléchir sur leur fonctionnement, aux stratégies qu'elles mettent en œuvre, à comment les modifier si nécessaire et aux moyens de les transférer dans d'autres domaines, cela permet d'envisager un accompagnement qui diffère du schéma scolaire.

3.3. L'apport de l'éducabilité cognitive à l'ETAPS

3.3.1. Dans la construction identitaire

Pour C. Delannoy, l'éducabilité cognitive contribue à la restauration d'une « *image soi capable* » et « *l'acquisition de méthodes de travail intellectuel [...] aident le jeune à faire l'expérience de son efficacité intellectuelle qui aident à tirer parti de sa tête.* » (Delannoy, 2000, p.10) Compte tenu des profils des jeunes qui intègrent ETAPS cela semble effectivement important de mettre en avant leurs capacités d'apprendre à apprendre et de les accompagner dans le transfert de leurs stratégies pour contribuer à « *un travail de « restauration du moi » qu'elle s'obtienne par les voix psychothérapeutique, ou par la mise en valeur des domaines de réussites du jeune.* » (Ibid.)

Cela nécessite l'individualisation des parcours avec des propositions de contenu qui vont permettre d'atteindre l'ensemble des objectifs de ce type de formation : un certain nombre de savoirs de base mais aussi une connaissance plus fine par chaque stagiaire de son mode de fonctionnement cognitif. En effet, « *dans la mesure où la prise de conscience conduit à une conceptualisation de l'activité mentale, c'est-à-dire à une connaissance non seulement explicitée mais aussi relativement abstraite, elle est un facteur susceptible de faciliter le transfert des stratégies d'un domaine à l'autre.* » (Loarer, 1998, p.131) Ceci est d'autant plus important que le monde du travail, par ses évolutions, attend des salariés une flexibilité, une adaptabilité ainsi que de la réflexion et de la réflexivité sur leurs pratiques professionnelles. Pour les stagiaires en ETAPS,

cela s'inscrit donc bien au cœur de l'accompagnement car figés dans leur perception d'eux-mêmes comme mauvais apprenants, il leur est difficile de se décentrer de l'action et de réfléchir sur sa mise en œuvre.

3.3.2. Dans la connaissance du profil d'apprentissage

Cet accompagnement semble plus que nécessaire puisque, « *aujourd'hui, ce qui apparaît comme certain c'est que les systèmes de formation ne peuvent se permettre de transmettre seulement l'héritage des connaissances acquises, maîtrisées. Ils ont pour mission de préparer les esprits à s'adapter, à produire du savoir, à mobiliser leur potentiel, à devenir autonome dans les conduites d'apprentissages et d'adaptation.* » (Sorel, 1994, p.14) Cette autonomisation est d'autant plus nécessaire que l'éducabilité cognitive a fait émerger la notion de style d'apprentissage qui « *repose sur l'idée que des apprenants différents ont des manières différentes d'apprendre. C'est-à-dire que ce qui peut expliquer leur réussite ou leur échec n'est pas seulement une question de niveau d'efficacité mais aussi les façons différentes dont ils perçoivent, stockent, traitent et restituent l'information, la façon dont ils construisent leur base de connaissance.* » (Chartier, 2003, p.9)

En ETAPS, accompagner chaque stagiaire à prendre conscience de son style d'apprentissage permet à l'équipe des formateurs d'une part d'adapter son intervention lors des actions individuelles et d'autre part d'engager les stagiaires à une réflexion sur leur rapport aux apprentissages car cette « *prise de conscience des styles :*

- 1) ramène à soi ;
 - 2) permet à la personne de mieux saisir comment et pourquoi elle se différencie ;
 - 3) concourt à expliciter comment et pourquoi l'autre est différent de soi ;
 - 4) contribue à une construction sociale de l'acceptation des différences. »
- (Chevrier, 2000, p.182)

Plusieurs méthodes et démarches d'éducation ou de remédiation se revendiquent comme issue de l'éducabilité cognitive et proposent d'établir un profil

d'apprentissage ou pédagogique. Elles s'adressent en premier lieu à des publics présentant des difficultés importantes d'apprentissages. D'aucune est parfaite puisque l'apprentissage est en totale dépendance avec l'apprenant, la tâche et le contexte. Nous avons choisi de nous intéresser à une démarche issue de l'éducabilité cognitive : la Gestion Mentale. Elle n'est pas la plus connue et elle a suscité beaucoup de controverses. Cependant, nous l'avons utilisée en maintes occasions à titre personnel et professionnel et nous avons pu en constater les effets positifs à défaut de pouvoir les évaluer scientifiquement.

4. La gestion mentale

Cette démarche pédagogique repose sur le fait que nous avons tous des habitudes évocatives auditives ou verbales, accessibles à la conscience par le biais d'un outil : le dialogue pédagogique. Ces habitudes évocatives peuvent être maîtrisées, évoluer et/ou être modifiées dans un objectif de remédiation. C'est Antoine de la Garanderie, alors professeur de philosophie, qui est à l'origine de cette démarche. Elle fait suite à ses observations en classe et à ses échanges avec ses meilleurs élèves : *« Nous avons [...] constaté que les élèves avaient, tous des procédés personnels de travail et que ceux-ci demeuraient implicites, tant qu'on ne leur en faisait pas prendre conscience. Nous avons constaté que ces procédés personnels de travail constituaient de véritables habitudes mentales et que les aptitudes scolaires semblaient en découler. »* (Garanderie, de la, 1980, p.55) Il a ainsi pu mettre en exergue des « profils pédagogiques » en fonction de la nature des évocations grâce à un dialogue portant sur la manière dont ces élèves s'y prenaient pour apprendre.

Au schéma « en deux temps » de « je perçois un objet d'apprentissage et je le restitue » Antoine de la Garanderie, a introduit un temps intermédiaire : celui de l'évocation, le temps de la construction mentale de l'objet d'apprentissage.

4.1. Perception – Evocation – Restitution : une pédagogie en trois temps

Il nous est arrivé de rencontrer des personnes informées mais non formées à la gestion mentale et qui faisaient une confusion entre la nature de l'objet à percevoir et le type d'évocation, réduisant l'une et l'autre à une dichotomie auditive ou visuelle. Il nous apparaît donc important de bien définir ces trois temps où se distingue clairement la nature de l'objet à percevoir de sa forme évocative puis nous illustrerons notre propos par un exemple.

La perception « est une opération mentale mettant en action nos différents sens » (Gaté, 2009, p.58) C'est un temps durant lequel l'objet à percevoir est présent. Il est possible de l'observer, de l'étudier, de le manipuler éventuellement. C'est le temps de la prise d'information

L'évocation est le temps de la reconstruction mentale, en l'absence de l'objet, à l'aide des informations collectées pendant la perception. L'évocation est « *le fruit d'un comportement mental, toute habitude évocative se traduit par une représentation mentale de ce qui a été perçu. Celle-ci est en effet la cheville ouvrière de la construction de la pensée.* » (Chich, 1991, p.13) Elle peut prendre une multitude de formes : photographie, film, discours descriptif...

La restitution est le dernier temps : celui où la personne livre ce qu'elle a compris, retenu de l'objet à percevoir. « *Le projet de restitution [...] donne en somme une direction au traitement de l'information en vue d'une utilisation précise, il a valeur de rail.* » (Chich, 1991, p.23)

Prenons maintenant un exemple pour illustrer ces trois temps :

Voici deux randonneurs qui, au détour d'un chemin, trouvent une plante qui leur est inconnue. Ils vont l'observer attentivement en se donnant le projet d'en retenir le plus de détails possible pour qu'une fois de retour chez eux, ils puissent la dessiner et éventuellement consulter un livre sur la flore afin de l'identifier. Ils se mettent donc en projet de mémoriser cette plante, sa taille, ses couleurs, sa forme... Ils en reconstruisent une image claire dans leur esprit sous la forme d'une photographie, par exemple pour le premier et sous la forme d'un discours décrivant soigneusement ces détails pour le

second et ce jusqu'à ce qu'ils n'aient plus besoin d'avoir la plante devant eux pour en avoir une représentation précise. Durant le temps du retour, ils vont peut-être repenser à cette plante pour s'assurer qu'aucun détail ne manque. A leur arrivée chez eux, ils vont faire appel à cette construction mentale pour en réaliser un croquis et pour guider leurs recherches sur cette plante. Ils ont donc élaboré une image mentale codée visuellement pour le premier et auditivement pour le second mais tous les deux avec le projet de la reproduire sur un carnet à dessin.

Le dessin qu'ils vont produire sera le résultat de leurs évocations de la plante car « *on a la mémoire et l'intelligence de ses évocations, donc de ses images mentales, et non pas l'inverse. On a les symboles de ses évocations.* » (Garanderie, de la, 1980, p.78).

La perception en était visuelle, la restitution un objet concret (le dessin) mais l'évocation aura été, en fonction de leur profil pédagogique, tout autrement ; elle a, cependant, été conditionnée par le projet de restitution : dessiner la plante. Cela peut paraître anodin pourtant c'est là que la gestion mentale prend toute son importance car elle « *fait de l'explicitation du projet de réutilisation une priorité. Le sens du projet dépasse ici l'intention pour devenir force d'anticipation.* » (Chich, 1991, p.19) Ainsi peut-être, sur le chemin du retour, l'un s'est-il imaginé en train de dessiner cette plante sur son carnet à dessin tandis que le second se décrivait les étapes du futur croquis.

Afin de comprendre pourquoi ces deux randonneurs, face au même objet de perception : la plante, n'ont pas mis en œuvre les mêmes procédés de travail, pour reprendre l'expression d'Antoine de la Garanderie, nous allons nous intéresser maintenant à ce qui constitue un profil pédagogique.

4.2. Les composantes du profil pédagogique

Une définition d'abord : « *Le profil pédagogique constitue « le portait cognitif d'une personne ». En effet, il rend compte des structures mentales de projet de sens qui habitent un sujet et de l'itinéraire mental qu'il se donne pour penser.* » (Gaté, 2009, p.60) Ce profil est constitué de notre langue maternelle pédagogique, de son codage, de quatre paramètres et d'un projet de sens.

4.2.1. Langue maternelle pédagogique et codage

« *Quand nous évoquons, pour communiquer avec nous-mêmes, nous élaborons des formes mentales qui constituent un système de signification interne, comparable à celui que nous utilisons pour communiquer avec les autres. Autrement dit, nous employons un langage intérieur. Celui-ci remplit les fonctions de tous les langages, il nous sert à mettre en relation symbolique le réel et l'imaginaire, à transmettre des informations, à rendre le monde intelligible.* » (Evano, 1999, p.109)

En gestion mentale, ce langage intérieur n'a que deux formes : la visuelle et l'auditive. Il n'est pas soumis à la nature de la perception. Cela signifie donc, qu'une personne dont la langue maternelle pédagogique est auditive, transformera en sons ce qu'il lui a été proposé en perception, alors qu'une personne dont la langue maternelle pédagogique est visuelle transformera en image ce qu'il lui a été proposé.

Le codage de ces évocations peut être considéré comme le degré d'implication du sujet dans celles-ci. « *Si le sujet connaissant a pris l'habitude de se redonner fidèlement ce qui lui est présenté en perception sans jamais y mettre quelque chose de lui, nous dirons qu'il évoque en troisième personne ; en revanche, s'il utilise des mots, des phrases, des images « à lui » pour se redonner ce qui est présenté en perception nous dirons qu'il évoque en première personne.* » (Garanderie, de la, 1987, p.96) Cette transformation ou non transformation de l'objet perçu va conditionner les apprentissages en facilitant ou en contraignant par exemple l'auto-évaluation.

Les langues pédagogiques ne s'excluent pas et peuvent même co-exister chez un même sujet, on parle alors d'évocations mixtes.

Chaque langue a ses spécificités et son cadre d'existence. Ainsi, une évocation auditive s'inscrit dans une linéarité, une successivité de l'apparition des éléments, un ordre chronologique alors qu'une évocation visuelle s'inscrit dans une globalité, une simultanéité de l'apparition des éléments, une organisation spatiale.

4.2.2. Les quatre paramètres

« *Du point de vue du contenu de l'évocation, il existe quatre registres différents et complémentaires désignés en gestion mentale sous le terme de paramètres.* » (Evano, 1999, p.134) Ces paramètres permettent de classer les images mentales en tenant compte de leurs rapports avec les objets de perception. Selon de la Garanderie, il y a

« pour chaque langue pédagogique, deux catégories d'évocation, la première constituée par des opérations mentales dites simples, la seconde par des opérations mentales dites complexes. » (Garanderie, de la, 1980, p.101)

Les opérations mentales simples sont :

- le paramètre 1 (concret) : il est le domaine de l'expérience vécue, des êtres, des choses, des scènes ou des gestes que l'on est en capacité de restituer dans leur ensemble.
- le paramètre 2 (codes) : c'est tout ce qui relève des signes, de symboles comme les lettres, les chiffres, les notes de musique.

Les opérations mentales complexes sont :

- le paramètre 3 (liens logiques) : il concerne tout ce qui est de l'ordre de la logiques : l'induction, la déduction, les analogies, les comparaisons...
- le paramètre 4 (liens originaux) : il en appelle à la créativité de l'individu, sa capacité à inventer, à découvrir.

Pour de la Garanderie, les paramètres 1 et 2 sont des opérations simples car elles ne demandent pas de la part du sujet d'opérer de transformation sur l'objet de perception, ce qui est par contre le cas pour les paramètres 3 et 4 et qui leur vaut d'être qualifiés de complexes. Ces quatre paramètres sont présents chez tous les individus mais pas dans une égale proportion. Nous pouvons avoir un ou deux paramètres dominants.

Reprenons notre exemple des randonneurs. Le premier pourrait avoir par exemple construit son évocation visuelle sous la forme construire une photographie de la plante en y ajoutant les noms des différentes parties qui la composent. Le second quant à lui, a pu se dire mentalement tous les détails de la plante en faisant sa description de haut en bas. Le premier a donc opéré une transformation de l'objet perçu tandis que le second reste sur une reproduction de cet objet. Ils ont cependant le même projet de restitution : dessiner la plante.

4.2.3. Des projets de sens au Projet de Sens

La notion de projet de sens est spécifique à la gestion mentale et elle en est au cœur tout comme l'évocation.

Selon Antoine de la Garanderie, « *il n'y a pas de vie mentale maîtrisée pour l'être humain si elle n'est pas animée par des projets. Entendons-nous bien : il s'agit ici de « projets mentaux », c'est-à-dire de la direction donnée à l'activité mentale elle-même en dehors de tout rapport avec une activité extérieure.* » (Garanderie, de la, 1987, p.94-95)

Ainsi, comme nos randonneurs qui avaient le projet de dessiner la plante, lors d'un apprentissage, il est important d'être « en projet de », par exemple, si l'enfant apprend cette poésie, c'est parce qu'il a le projet de la réciter en classe. Dans ce cas là, la notion de projet se distingue de celle de devoir scolaire parce que l'enfant inscrit son acte de mémorisation dans un imaginaire d'avenir : se voir/s'entendre la réciter en classe. En effet, « *tout acte de connaissance procède d'un projet de sens [...] Faute de renseigner l'élève sur les projets de sens qui doivent réguler les actes de connaissances, il échoue à bien les utiliser.* » (Garanderie, de la, 2002, p.20). Le fait même d'être dans un projet de réutilisation d'une information conditionne le geste mental par lequel nous allons la traiter. De plus, cela amène du sens et de la signification sur lesquels nous pouvons nous appuyer pour progresser.

Mais la réflexion de cet auteur n'a cessé d'évoluer tout au long de ses recherches et en particulier autour de cette notion de sens. En 1992, il écrivait : « *s'ouvrir au monde pour s'ouvrir à soi, s'ouvrir à soi pour s'ouvrir au monde. Dès lors, l'homme est rigoureusement en projet de sens.* » (Garanderie, de la, 1992, p.127) Ce dont il avait l'intuition alors, c'est qu'au-delà des projets de sens rattachés à un acte précis d'apprentissage/de connaissance, il y a le Projet de Sens, celui qui anime l'être humain de l'intérieur et qui dépasse largement le cadre d'intervention de la Gestion mentale. En effet, dix ans plus tard, il a écrit : « *La pédagogie du sens relève du sujet lui-même, c'est ce soi-même, et lui seul, qui peut-être le pédagogue du sens. Il faut que le soi-même prenne conscience du sens qu'il vit, qu'il donne à lui-même, aux êtres et aux choses.* » (2002, p.26)

Nous comprenons là, qu'au-delà d'une démarche visant à comprendre comment l'être humain pensant régit son fonctionnement cognitif, la gestion mentale permet

d'amener la réflexion de chacun sur qui il est au travers de comment il pense. C'est en cela que nous y trouvons un intérêt pour accompagner des personnes en difficulté et en particulier dans les parcours ETAPS.

La présentation de cette démarche pédagogique ne serait pas complète sans un exposé sur ce qui lui a valu son nom, à savoir les gestes mentaux.

4.3. Les gestes mentaux

Un geste mental « *a un commencement, une structure et se poursuit jusqu'à une fin, explicitement ou implicitement visée. Il repose sur un projet de sens et s'actualise au moyen des évocations mentales.* » (Gaté, 2009, p.35) Il désigne une activité cognitive.

Parmi l'ensemble de ces activités, la gestion mentale en a retenu cinq comme incontournables car « *toute situation d'apprentissage exige :*

- 1) *L'attention.*
- 2) *La mémorisation.*
- 3) *La compréhension.*
- 4) *La réflexion.*
- 5) *L'imagination.* » (Garanderie, de la, 1989, p.107)

L'attention est le geste princeps, celui qui intervient avant tous les autres. « *Faire exister mentalement sous forme d'image, l'objet perçu constitue la structure du geste mental d'attention.* » (Garanderie, de la, 1982, p.24) Ce geste se fait en présence de l'objet à percevoir avec le projet d'en faire une image mentale.

« **La mémorisation** est le geste mental par lequel on fait exister dans un imaginaire d'avenir ce que l'on entend conserver. » (Garanderie, de la, 1989, p.9) On mémorise donc avec le projet de réutiliser ce qui a été perçu ailleurs et plus tard dans un but précis.

La compréhension « *est le geste mental par lequel on a l'intuition du sens de ce que l'on regarde, de ce que l'on écoute, de ce que l'on lit...Pour cela on établit des rapports de comparaison entre l'objet de perception et l'évocation qu'en donne par des*

images visuelles ou par un discours. » (Garanderie, de la, 1989, p.10) On distingue la compréhension-explication qui repose sur une démarche déductive, les apprenants « *retiennent prioritairement la règle (la loi, la définition)* » (Evano, 1999, p.89) et la compréhension-application qui repose sur une démarche inductive, les apprenants « *retiennent prioritairement un exemple, parfois un contre-exemple.* (Ibid.)

La réflexion est le geste mental qui permet de « *mettre en communication l'évoqué du problème que l'on veut résoudre avec les évoqués de tout ce qui peut concourir à la solution.* » (Chich, 1991, p.75) Elle se distingue de la compréhension parce qu'elle fait appel à des acquis culturels pré-existants.

L'imagination créatrice « *transforme les images mentales issues du perçu, en forme des combinaisons inédites et conçoit des représentations nouvelles. Elle génère l'évocation d'un objet original. Elle nous incite à nous écarter du perçu et du connu, à prendre l'initiative de détourner, transformer, contester pour faire naître du nouveau et de l'inconnu.* » (Evano, 1999, p.35) Dans ce geste mental, on distingue le projet des découvreurs qui repose sur le pourquoi, « *sur l'intuition qu'une chose ignorée existe.* » (Ibid., p.45) du projet des inventeurs qui repose sur le comment, sur l'intuition « *qu'il manque quelque chose dans les dispositifs et les manières de faire* ». (Ibid., p. 46) Ce geste est fortement lié aux autres car il permet la construction de l'évoqué dans l'attention, il intervient dans la mémorisation au travers de l'imaginaire d'avenir et enfin, il est impliqué dans la réflexion et la compréhension pour la création des liens.

Voilà exposés les principes fondamentaux de la gestion mentale. Nous développerons son outil : le dialogue pédagogique dans la troisième partie de ce mémoire puisqu'il est la base de notre intervention dans un parcours ETAPS.

Conclusion de la problématique théorique

A l'issue de la problématique pratique, nous postulons qu'en ETAPS, un accompagnement à la découverte de leur profil d'apprentissage pourrait aider les stagiaires dans leur construction identitaire et la mise en œuvre de leur projet socioprofessionnel.

Dans cette deuxième partie, nous avons, en premier lieu, abordé les notions d'accompagnement et de construction identitaire dans une approche psychosociologique. Nous avons poursuivi dans un second lieu avec la présentation d'un courant issu des sciences cognitives : l'éducabilité cognitive. Enfin, nous avons exposé une démarche pédagogique, la Gestion Mentale découlant de ce courant.

A la lumière de ces apports théoriques, nous pouvons formuler notre question de recherche :

Est-ce que la découverte de leur profil pédagogique peut modifier le rapport aux apprentissages des stagiaires en ETAPS et impacter sur leur (re)construction identitaire et leur inscription dans un parcours de droit commun ?

Méthodologie

Introduction

Pour essayer de répondre à notre questionnaire sur les bénéfices que pourraient retirer les stagiaires en ETAPS de la connaissance de leur profil pédagogique, nous avons conçu et mis en œuvre un atelier de méthodologie de travail basé sur la gestion mentale et intitulé : « Organisation et Stratégies d'Apprentissages ».

Pour des raisons matérielles, organisationnelles et humaines, nous n'avons pas pu l'inscrire dans un dispositif expérimental.

Après avoir exposé les principes du dialogue pédagogique et de l'introspection qui sous-tendent cet atelier, nous en exposerons l'organisation. Nous présenterons ensuite le bilan de l'atelier. Nous terminerons par les limites rencontrées.

1. Le dialogue pédagogique ou l'accompagnement à l'introspection

Dans la présentation de la gestion mentale, nous avons tenté d'explicitier les composantes d'un profil pédagogique et d'indiquer que l'outil qui permet au praticien d'amener un apprenant à prendre conscience de ses habitudes évocatives est le dialogue pédagogique. Cet outil étant le fondement de l'atelier que nous avons mis en place, nous allons en exposer maintenant les spécificités.

1.1. Définition

Le dialogue pédagogique est un entretien « *permettant de faire émerger à la conscience d'un sujet les habitudes mentales qu'il déploie au cours de la réalisation d'une tâche précise.* » (Gaté, 2009, p.25) Ce dialogue s'intéresse donc aux « *procédures utilisées et utilisables* » (Garanderie, de la, 1984, p.98) dans tout apprentissage. Selon Antoine de la Garanderie, il repose sur trois principes : « *La spécificité pédagogique de ce type de dialogue [...], la reconnaissance de ressources pédagogiques déterminées chez l'élève [...], le droit à la responsabilité pédagogique.* » (Garanderie, de la, 1984, p.93) :

– Le dialogue pédagogique est spécifique parce qu'il se centre sur les moyens mobilisés dans les tâches d'apprentissage. Le praticien n'abordera donc pas durant l'entretien les conditions socioéconomiques ou socioculturelles de l'apprenant.

– Toute personne possède des habitudes évocatrices mais n'en a pas nécessairement conscience. « *Dans cet inventaire des capacités que doit être le dialogue pédagogique, il importe de considérer, c'est capital, que le pédagogue en se renseignant sur les manières d'opérer de l'élève éclaire ce dernier sur les procédures dont il fait inconsciemment usage.* » (Garanderie, de la, 1984, p. 110)

– Dès lors qu'un apprenant a connaissance de ses habitudes évocatrices et de la manière d'utiliser les gestes mentaux pour s'adapter aux tâches qui lui sont proposées, il est en « responsabilité pédagogique » d'en faire usage.

Ce dialogue amène le sujet apprenant à se regarder de l'intérieur, autrement dit à pratiquer une introspection sur son mode de fonctionnement mental par sa description et son explicitation.

« *Pratiquer le dialogue pédagogique nécessite de la part du praticien :*

– *la connaissance de son propre profil pédagogique, en particulier de ses projets de sens ;*

– *la maîtrise des concepts de la Gestion mentale ;*

– *la compréhension de la différence entre perception et évocation ;*

– *la connaissance des structures des gestes mentaux et de leurs interactions ;*

– *la capacité à mettre en évidence des projets de sens.* » (Gaté, 2009, p.25)

En groupe comme en individuel, il est important :

- D'établir un climat de confiance, de sécurité,
- De centrer le dialogue sur les procédures mises en œuvre par la personne,
- De dérouler avec la personne son itinéraire mental dans une perspective de développement,
- De proposer un suivi pour évaluer les effets du dialogue.

1.2. Le dialogue pédagogique collectif

En groupe, ce n'est pas « *l'examen complet du profil pédagogique ou des stratégies efficaces d'une personne* » (Evano, 1999, p.156) qui sont visés mais la prise de conscience par chaque membre du groupe de « *la variété des processus mentaux entre les individus* » (Ibid.) sur une tâche donnée.

Le dialogue collectif permet à chacun de comparer ses évocations avec celles des autres, de découvrir des stratégies similaires ou au contraire totalement différentes. Pour les apprenants, cela permet une sensibilisation à des habitudes évocatives autres que les leurs et cela participe à la construction de leurs propres stratégies. En effet, cela favorise l'explicitation de celles-ci mais aussi l'opportunité d'ajuster une stratégie en réalisant qu'un autre apprenant procède de manière presque identique.

Pour le formateur, ce dialogue collectif permet de prendre connaissance de la variété des profils des apprenants, donc de pouvoir en tenir compte dans la présentation des contenus d'apprentissage :

- Alternner les présentations visuelles et auditives des tâches
- Veiller à ne pas toujours solliciter le même paramètre
- Inciter les apprenants à user de leurs habitudes évocatives.
- Inviter les apprenants à être en projet de (d'évocation, de mémorisation...)

Il est important que le formateur connaisse son propre profil pédagogique car il influe sur ses pratiques. En effet, ses « *habitudes évocatives et ses connaissances en gestion mentale conditionnent son écoute.* » (Evano, 1999, p.159) Il se garde de fournir des stratégies « toutes faites » mais au contraire se centre sur le discours des apprenants.

1.3. Le dialogue pédagogique individuel

Il peut avoir deux finalités. D'une part, accompagner une personne dans la recherche systématique de son profil pédagogique en explorant chaque paramètre ; d'autre part, s'attacher aux stratégies mentales efficaces dans un domaine de réussite en vue d'un transfert de ces stratégies vers un domaine où la personne réussit moins bien.

Dans la recherche systématique, le praticien s'appuie surtout sur des tâches scolaires tandis que dans la recherche des stratégies efficaces, il propose au sujet apprenant de partir d'une situation dans laquelle il est performant et celle-ci peut être d'un domaine très éloigné du scolaire (une pratique sportive, un loisir...). Nous avons choisi de nous situer dans la deuxième finalité, compte tenu de l'organisation de notre stage, des modules de formation et de notre question de recherche.

Le dialogue pédagogique « *doit permettre à l'apprenant de faire l'inventaire de ses capacités et des stratégies dont il fait inconsciemment usage ; de découvrir à la fois ce qu'il faisait sans le savoir et ce qu'il ne faisait pas parce qu'il ne savait pas être capable de le faire.* » (Chich, 1991, p.53)

Ce dialogue pédagogique ne relève donc pas d'une standardisation des questions à poser mais il se construit avec la participation active de l'accompagné. Il doit conduire à la mise en évidence des habitudes évocatives pour favoriser la démarche introspective.

Dans l'entretien individuel centré sur les stratégies efficaces, une fois le problème à résoudre énoncé, le praticien propose à l'accompagné de choisir un domaine de réussite et l'invite à décliner comment il s'y prend dans ce domaine pour réussir en faisant appel à ses évocations. Il cherche à identifier la langue pédagogique, le paramètre dominant, le codage et les projets de sens à l'œuvre dans cette activité. Ensuite, il propose à l'apprenant de transposer ces stratégies dans des tâches liées au domaine qui pose problème pour que celui-ci fasse l'expérience du transfert de ses stratégies. Enfin, le praticien peut suggérer des stratégies alternatives en cohésion avec le fonctionnement mental de l'apprenant par exemple en l'invitant à utiliser sa seconde langue pédagogique ou à changer de paramètre.

2. L'atelier « Organisation et stratégies d'apprentissage »

Cet atelier a été proposé à un groupe de stagiaires en ETAPS du 7 février au 28 avril 2011. Il se composait de deux modalités : l'une collective pour l'ensemble des stagiaires et l'autre individuelle fonctionnant sur la base du volontariat. Nous avons présenté l'atelier aux stagiaires fin janvier en expliquant l'intérêt d'échanger en groupe sur les stratégies d'apprentissage et leur fonctionnement mental. Ils ont tous été invités à participer, au moins une fois, à un entretien individuel pour approfondir leur profil pédagogique.

2.1. La modalité collective

Afin de pouvoir amener les stagiaires à prendre conscience de leurs habitudes évocatives nous avons organisé neuf séquences en groupe. Cette modalité était composée d'une part, de la présentation des cinq gestes mentaux (attention, mémorisation, compréhension, réflexion et imagination créatrice) et d'autre part, d'un entraînement à la lecture de consignes et à la planification d'une tâche.

Ce choix s'est effectué en raison des constats issus de nos expériences antérieures de dialogues pédagogiques. En effet, *« pour toute acquisition de connaissances ou de modes opératoires complexes, il est indispensable de passer par [la prise de conscience des habitudes évocatives] et par l'enseignement de ce que nous appelons les « gestes mentaux ». »* (Garandier, de la, 1984, p.113) De plus nous avons pu observer à maintes reprises que les jeunes en difficulté scolaire ne s'attardaient pas sur la compréhension de la consigne et manquaient d'organisation dans l'exécution d'une tâche scolaire.

Ce temps collectif se déroulait le lundi après-midi de 13h30 à 16h30. Le nombre des stagiaires présents variait de 4 à 12. Cette variation était due à plusieurs facteurs : les départs en stage, les arrêts maladies mais aussi, les arrêts de formation soit pour une entrée dans une formation qualifiante ou parce qu'à l'issue du bilan des 300h, leur prescription n'était pas renouvelée.

2.1.1. L'organisation des séquences portant sur les gestes mentaux

La première séquence portait sur le geste d'attention. Nous avons reprécisé l'objectif de notre intervention et explicité le principe des images mentales visuelles ou auditives. Nous avons ensuite proposé une série d'exercices sur la mise en projet d'évoquer mentalement un objet perçu en alternant des présentations auditives (citations) et visuelles (idéogrammes) qui faisaient appel aux quatre paramètres. A l'issue de chaque présentation, nous avons laissé un temps d'évocation et proposé un dialogue pédagogique. Nous avons conclu la séquence en faisant un récapitulatif des consignes, en leur proposant une formalisation du geste d'attention et en annonçant le contenu de la séquence suivante. Des exemples de supports pour l'ensemble des séquences se trouvent en annexe 1.

La deuxième séquence était consacrée au geste de mémorisation. Afin de faire le lien avec la séquence précédente et permettre aux nouveaux arrivants de mieux comprendre l'intérêt de l'atelier, nous avons entamé la séquence avec un rappel de ce qui avait été fait la semaine précédente avec une tâche faisant appel à ce geste mental. Nous avons également reprécisé les types d'évocations (auditives/visuelles ; 1^{ère}/3^{ème} personne). Nous avons ensuite présenté le geste de mémorisation, le projet de restitution et proposé des exercices d'application. Nous avons veillé à ce que ces exercices balayent les champs des quatre paramètres en donnant une consigne de projet de restitution avec ou sans transformation. Nous avons poursuivi avec la distribution d'une fiche méthodologique sur « j'apprends une leçon » comportant différentes propositions liées aux paramètres mis en œuvre durant la mémorisation en invitant les stagiaires à échanger sur cette fiche : dans quelles propositions se reconnaissent-ils ? Est-ce qu'ils procédaient autrement ? La séquence s'est achevée sur une invitation à retenir un texte court (4 lignes) pour la séquence suivante.

La troisième séquence a été consacrée au geste de compréhension. Nous avons tout d'abord rappelé ce qui avait été abordé durant les deux séquences précédentes. Nous avons ensuite présenté ce geste de compréhension en insistant sur le fait que nous n'attendions pas d'eux un résultat mais qu'ils explicitent leur démarche pour parvenir à ce dernier. Pour cela nous avons proposé des énigmes de différents niveaux de complexité. Nous avons aussi repris des supports de séquences précédentes en

changeant la consigne : il ne s'agissait plus de mémoriser pour restituer une citation ou une énigme mais de l'expliquer aux autres. Ceci afin de travailler sur les deux paramètres les plus sollicités dans les apprentissages (P2 – codes et P3 – liens logiques). Chaque tâche donnait lieu à un temps d'évocation et à un dialogue pédagogique avec un ou deux stagiaires.

Nous avons organisé la quatrième séquence autour du geste de réflexion en le rattachant à celui de compréhension car si les stagiaires avaient bien investi les temps d'évocation sur les deux premières séquences, pour celle sur la compréhension, ils se concentraient davantage sur le résultat à trouver. Certains escamotaient le temps d'évocation des stagiaires plus lents qui, du coup, se démobilisaient face à l'exercice. Nous avons donc choisi des tâches qui nécessitaient de mobiliser ces deux gestes pour les recentrer sur leurs évocations et donc sur leurs stratégies mentales. Nous avons également fait un rappel des gestes mentaux déjà abordés et des stratégies mises en œuvre par certains stagiaires car plusieurs nouveaux avaient intégré la formation depuis peu et n'avaient donc pas assisté aux premières séquences. Nous avons terminé par un temps de parole pour les nouveaux stagiaires afin qu'ils puissent nous solliciter et solliciter les autres sur les séquences précédentes.

La cinquième séquence a été consacrée à l'imagination créatrice. Comme à chaque fois, nous avons ouvert la séquence avec un rappel de ce qui avait été fait dans les séquences précédentes puis annoncé le but de celle du jour. Comme à chaque fois, nous avons fait se succéder la présentation de la tâche et le projet d'application, ensuite la consigne et le temps d'évocation pour en arriver au dialogue pédagogique dans chaque tâche. Nous avons conclu en les informant que les séquences suivantes allaient porter sur une mise en application, un peu différente, des cinq gestes mentaux abordés.

2.1.2. La séquence de transition

Comme durant les premières semaines, le groupe de stagiaires s'est modifié, nous avons choisi de consacrer entièrement cette sixième séquence à un bilan : rappel des gestes mentaux et des habitudes évocatives. Nous avons distribué aux stagiaires un document récapitulant les gestes mentaux, les types d'évocations ainsi que des grilles

portant sur les habitudes évocatives en général et d'autres sur la mémorisation et la compréhension. (Ce document se trouve en annexe 2) Nous avons pu reprendre chaque geste dans le but de renforcer les habitudes évocatives ainsi que la nécessité de formuler un projet d'application ou d'utilisation de l'évocation face à un objet d'apprentissage (inscription dans un imaginaire d'avenir). Nous les avons invités à faire état de leurs besoins en perception, à dérouler leur méthodologie dans la réalisation d'une tâche d'apprentissage. Nous avons ensuite proposé deux exercices sur la lecture de consigne, en décortiquant avec les stagiaires le contenu des énoncés : comment ils triaient les informations, vérifiaient la compréhension de cette consigne et envisageaient de s'y prendre pour réaliser chacun des exercices.

2.1.3. Les trois séquences sur les consignes et l'organisation méthodologique

Le choix des exercices proposés au cours de ces trois séquences s'est basé sur le fonctionnement des stagiaires dans la réalisation d'une tâche telle que nous avons pu l'observer tant pendant les séquences précédentes que durant les modules de français et de mathématiques, principalement, mais également au regard des constats de la formatrice intervenant dans ces modules.

La septième séquence portait sur :

- une analyse de leurs stratégies pour apprendre par cœur les tables de multiplication car plusieurs stagiaires rencontraient des difficultés à les maîtriser entièrement et avaient émis le souhait de s'attarder sur ce point.
- leur organisation dans la production d'un écrit dont la consigne était : « rédigez à la manière de », avec un exemple d'une copie d'élève. Nous les avons donc sollicités pour qu'ils puissent lister l'ensemble des attendus d'une telle consigne et qu'ils les ordonnent en fonction de leur nature (ce qui se rapportait à la technique de l'écrit et ce qui se rapportait à la thématique). Nous les avons invités à réaliser cet exercice uniquement mentalement, nous notions par contre au tableau l'ensemble des attendus qu'ils verbalisaient au fur et à mesure des temps d'évocation.

La huitième séquence s'est centrée sur l'explication d'un texte (type épreuve du CFG⁷) et la formulation des réponses écrites. Nous avons centré notre intervention sur la compréhension du texte et des questions posées. Comme à la séquence précédente, nous les avons invité à ordonner les attendus de chaque question en fonction de leur nature (les questions portent-elles sur le contenu du texte ou sur des règles de grammaire ?) et comment, par le biais de l'évocation, ils pouvaient mobiliser les connaissances requises et construire des réponses rédigées.

Concernant les consignes en mathématiques, nous avons proposé des exercices qui n'appelaient pas à résoudre un problème mais à reconstruire des énoncés (de un à trois énoncés mélangés). L'absence de question leur permettant de se centrer sur le sens de chaque phrase.

Pour la neuvième et dernière séquence, nous avons, dans un premier temps, poursuivi le travail sur la lecture et la compréhension de consignes en proposant des énoncés (en mathématique et en français) sans question, les stagiaires devaient donc analyser le texte pour trouver quelles questions pouvaient être posées en fonction des indices donnés. (Un exemple de ce type d'exercice se trouve en annexe 3).

Dans un deuxième temps, nous avons proposé aux stagiaires de faire le bilan de l'atelier collectif, ce qu'ils en retenaient par rapport aux gestes mentaux, à l'utilisation du temps d'évocation ainsi que ce qu'ils avaient appris, découvert ou confirmé concernant leurs stratégies d'apprentissage et leur méthodologie personnelle.

2.2. La modalité individuelle

Nous avons proposé à tous les stagiaires de les rencontrer au moins une fois en précisant que l'entretien était une continuité des séquences collectives visant à approfondir l'exploration de leurs stratégies d'apprentissage et leurs habitudes évocatives.

Le premier entretien durait environ une heure. A la fin de celui-ci, chaque stagiaire était libre de décider s'il voulait ou non poursuivre cet approfondissement dans les semaines suivantes. Certains stagiaires ont souhaité poursuivre.

⁷ Certificat de Formation Générale

3. Le bilan de l'atelier

3.1. Concernant la modalité collective

Nous avons pu remarqué, lors la présentation de l'atelier, trois types de réaction de la part des stagiaires :

– un refus total de certains stagiaires à participer soit parce qu'ils ne voyaient pas l'intérêt d'une telle démarche soit parce qu'ils estimaient que ce qu'ils savaient de leurs stratégies leur suffisait. Parmi ces stagiaires, se trouvaient principalement des jeunes sur le départ vers une formation qualifiante ou un emploi.

– un scepticisme pour d'autres quant à l'intérêt de cette démarche ; attitude argumentée par la certitude affirmée qu'ils fonctionnaient tous de la même manière et qu'ils n'en tiraient donc rien de particulier. Il s'agissait surtout des stagiaires qui étaient, soit dans une remise en cause permanente de l'utilité du parcours, soit dans une difficulté à formuler un projet professionnel et ils disaient souvent être là « *pour ne pas rien faire en attendant.* »

– un intérêt clairement manifesté pour comprendre ce qui les mettait en échec, ou leur posait un problème bien particulier. Les stagiaires qui ont manifesté cet intérêt étaient souvent inscrits dans un projet de préparation à une entrée en formation qualifiante ou dans celui d'une recherche d'emploi, donc avec un projet d'avenir assez bien défini. Ils étaient aussi parmi les plus âgés et avaient déjà une expérience du monde du travail.

En ce qui concerne les stagiaires arrivés après le début de l'atelier, ils oscillaient entre intérêt et scepticisme.

Si la consigne « observez (ou écoutez) en ayant le projet de faire exister dans votre tête ce qui va suivre » n'a pas suscité une vive réaction, par contre, « expliquez-moi comment vous avez fait ? » a provoqué une grande effervescence chez plusieurs « sceptiques ». Ancré dans sa certitude d'un fonctionnement universel, un stagiaire, S.C. a répondu « Ben, comme tout le monde, j'ai répété la phrase », et lorsqu'un autre stagiaire, M.O. a fait état d'une autre pratique « j'ai vu les mots », le premier a affirmé que cela n'était pas possible. Ce premier stagiaire a choisi de camper sur ses positions

et n'a plus participé tandis que le second a accepté un dialogue. Il n'imaginait pas pouvoir entendre quoique ce soit dans sa tête : « je ne suis pas fou madame, je n'entends pas de voix. » Ceci établi, voici l'échange qui a suivi :

« - Tu viens de dire que pour toi, ce n'était pas comme pour ton voisin, tu peux nous en dire plus ?

- Oui madame, Après la première fois que vous avez dit la phrase, ben... En fait, j'ai vu dans ma tête, les mots de la phrase écrits sur un tableau, à la craie. Il y avait des espaces vides pour ceux que j'avais pas compris ou que j'avais oublié la première fois... Après, euh, je sais pas comment expliquer plus...

- Tu viens de me dire que la première fois où j'ai lu la phrase, tu as vu des mots écrits sur un tableau à la craie. Est-ce que ces mots sont tous apparus en même temps ou les uns après les autres ?

- Non, tous en même temps, enfin sauf ceux que je savais pas ce qu'ils voulaient dire ou que je me rappelais plus. Voilà.

- D'accord, et qu'est-ce que tu as fait alors, après ma deuxième lecture ?

- Ben pareil, j'ai fait revenir les mots sur le tableau, ceux que j'avais pas compris, c'est resté des espaces vides mais il y a deux mots que j'avais oublié la première fois qui étaient présents en plus. Voilà, après, j'sais pas ce que vous voulez savoir mais j'vous jure, madame, j'entends rien, pas de voix dans ma tête, rien !! »

Ce premier échange nous a certes renseigné sur les habitudes évocatives de M.O., apparemment visuelles mais aussi sur les croyances et l'a priori que pouvaient avoir les stagiaires vis-à-vis de leur vie mentale. En effet, dans les échanges qui ont suivi, les stagiaires partageaient plus volontiers le fait qu'ils avaient des images dans la tête que du son. Plusieurs, parmi ceux qui étaient dans un refus de questionnement ou sceptiques, trouvaient les questions bizarres. Par la suite, certains ont cheminé et nous ont confié en entretien individuel ou en aparté de l'atelier que finalement, ce qui les dérangeait, ce n'était pas tant d'avoir telles ou telles habitudes évocatives mais plutôt d'avoir à s'interroger sur ce « comment elles prenaient forme ».

Durant les séquences sur les gestes mentaux, nous avons fortement insisté sur le temps d'évocation et le projet de faire exister mentalement ce qui nous soumettions à leur perception. Nous avons dû jongler plus d'une fois avec le désir des stagiaires d'être en production d'un résultat, alors même que nous reprécisions systématiquement que nous n'attendions ni bonne ni mauvaise réponse puisqu'il s'agissait d'interroger leur méthode personnelle.

Parmi les stagiaires les plus intéressés et participatifs, nous avons pu constater que certains étaient au clair avec leurs habitudes évocatives. Ceux-là se sont attachés, au contact des autres stagiaires, à systématiser le temps d'évocation et à développer éventuellement leur deuxième langue. D'autres ont réellement découvert qu'ils pouvaient avoir des images (auditives ou visuelles) et se sont surtout centrés sur le tri parmi leurs stratégies d'apprentissage.

D'une manière générale, le geste d'attention était peu mis en œuvre de manière systématique par les stagiaires. Ils se focalisaient sur la bonne réponse à trouver même quand il n'y en avait pas. Le geste de mémorisation était souvent réduit à « apprendre par cœur » sans projet d'application et donc non inscrit dans un imaginaire d'avenir. Au cours des séquences sur ces gestes, plusieurs stagiaires ont manifesté le besoin de comprendre avant de pouvoir construire un évoqué, ce qui tendrait à laisser penser à l'existence d'un paramètre 3 (liens logiques) dominant. Cependant, en explorant la démarche de certains, nous avons plutôt constaté une dominante du paramètre 1 (concret) et donc une difficulté à opérer un tri dans les informations proposées. De même, lors la construction de l'évoqué, la traduction dans la langue pédagogique d'un objet perçu n'était pas chose aisée. Certains avec une langue pédagogique visuelle, alors qu'ils avaient à traiter un objet auditif (citation, par exemple) n'élaboraient pas une image visuelle mais cherchaient à reproduire la situation de perception à l'identique donc en images auditives. Par contre, lorsque nous les engageons sur la voie d'une évocation dirigée, en leur demandant d'opérer volontairement une transformation en images visuelles, ils y parvenaient.

Concernant les gestes de compréhension et de réflexion, nous avons pu constater que certains stagiaires se fiaient davantage à leur intuition qu'à une recherche dans leurs acquis antérieurs, exprimant parfois leur doute de se souvenir encore de ce qu'ils avaient appris quand ils étaient scolarisés. C'est, par contre, lors de ces séquences que d'autres stagiaires, jusque-là « sceptiques », se sont mis à participer activement à l'atelier en découvrant qu'effectivement, ils savaient « encore des choses apprises à l'école » et qu'ils pouvaient les utiliser. Ils ont alors fait le lien avec certains contenus de la formation, et même envisagé que finalement, les temps alloués à l'évocation avaient de l'utilité.

Par contre, beaucoup de stagiaires se sont autocensurés par rapport au geste d'imagination créatrice. Nous avons déjà constaté que peu d'entre eux semblaient faire appel au paramètre 4 (liens inédits). Ils avaient des difficultés à utiliser le geste d'imagination combiné avec les autres dans un projet de réutilisation d'une connaissance acquise. C'est en particulier dans les tâches faisant appel à leurs compétences rédactionnelles que nous avons pu observer les freins qu'ils rencontraient : ils ne s'autorisaient pas à être créatifs car pour eux, l'imagination n'avait pas sa place dans les apprentissages, l'associant à la notion de loisirs. De ce fait, lors de

productions écrites (et pas uniquement dans notre atelier), ils rencontraient des difficultés à développer leurs idées, se raccrochant au réel.

En ce qui concerne les séquences sur les consignes et l'organisation méthodologique, nous avons pu constater que les stagiaires faisaient une utilisation plus systématique du geste d'attention mais ne construisaient des évocations complètes uniquement sous forme d'évocations dirigées, donc sur notre sollicitation. Par contre, Certains stagiaires qui, jusqu'alors ne participaient que peu aux dialogues pédagogiques, ont manifesté davantage d'intérêt dans ces séquences. Ainsi une stagiaire qui s'était montrée plus que sceptique dans les premiers temps, est passée de la passivité à l'activisme lorsque, à la faveur d'une tâche de reconstruction d'énoncé voyant son résultat, elle a accepté de dérouler son raisonnement et s'est écriée : « Ah mais en fait, je suis intelligente ! » Dès lors, elle a été volontaire pour les dialogues pédagogiques mais de plus, elle a apporté dans les séquences suivantes des problèmes à résoudre qui la mettaient en difficulté en nous demandant de l'aider à « comprendre pourquoi ça le faisait pas avant. » Dans sa méthodologie, elle faisait l'impasse sur le geste de réflexion, donc, sur les liens entre ses acquis antérieurs et le contenu des énoncés. Ses évocations étaient statiques, figées sur les mots. Nous lui avons proposé un passage par le paramètre 4 (liens inédits) afin qu'elle remplace les mots par des objets concrets dans ses évocations et les mette en action au fil de l'énoncé. Ce changement de paramètre lui a permis, non seulement de mieux maîtriser les gestes de compréhension et de réflexion, mais aussi de prendre du temps pour évoquer les énoncés. Cela a eu un certain impact sur son investissement dans les modules centrés sur les connaissances de base, par contre, et pour des raisons qui sortent de notre champ de compétence, cela n'a pas facilité l'élaboration de son projet professionnel.

3.2. Concernant la modalité individuelle

Sur l'ensemble des stagiaires, plusieurs ont accepté de nous rencontrer en entretien individuel. Nous n'avons réellement pu mener de dialogue pédagogique avec tous, certains nous amenant vers un dialogue didactique, d'autres ayant quitté la formation plutôt que prévu⁸. Parmi les suivis que nous avons réalisés, nous avons choisi de présenter le bilan de quatre d'entre eux. Deux stagiaires avaient une connaissance de leurs stratégies d'apprentissage et n'ont pas formulé de demande d'accompagnement à l'issue du premier entretien. Les deux autres ont, dès le premier entretien, clairement énoncé leur souhait d'améliorer leur fonctionnement : un sur la mémorisation et un sur les mathématiques. (Les retranscriptions des entretiens se trouvent en annexe 4)

Nous allons présenter les quatre profils des stagiaires que nous appellerons : Karen, Sarah, Anthony et Michel ainsi que les changements que nous avons pu observer durant notre stage dans leurs rapports avec les apprentissages et/ou leur projet professionnel.

3.2.1. Karen

Il s'agit d'une jeune fille de 17 ans, sortie du collège à 16 ans. Elle n'a pas de difficultés particulières dans ses apprentissages. Elle manque de confiance en elle et réagit avec agressivité face aux tâches qui lui sont données et qui peuvent la mettre en difficulté.

Elle n'a accepté qu'un seul entretien. Elle n'avait pas de souhait particulier d'amélioration, relevant juste que parfois elle avait du mal à retenir certaines choses comme les conjugaisons « parce qu'il y en a trop » et que cela était aussi très lié à sa motivation.

Nous lui avons donc proposé de discuter sur une activité extrascolaire dans laquelle elle était en réussite pour entamer le dialogue. Karen a choisi la gymnastique.

De ses réponses, nous avons pu définir avec elle, qu'elle a des habitudes évocatives mixtes. Sa langue pédagogique maternelle est auditive, qu'elle code en troisième personne dans certaines situations et en première personne dans d'autres.

*« ...D'abord, j'entends les mots de l'entraîneur, c'est sa voix, il n'y a pas d'autre son et puis je commence à m'imaginer en train de faire les enchaînements...
- Tu t'imagines comment ?*

⁸ Départ sur une formation qualifiante ou bien abandon de la formation.

- Ben, ça dépend, en fait...
- Ça dépend de quoi ?
- Ben, je peux me voir en train de faire l'enchaînement comme si j'étais à la fois sur le tapis et à l'extérieur. Et des fois aussi, je me redis ce qu'a dit l'entraîneur, par exemple sur une figure que je ne suis pas sûre de bien faire, je vais me l'expliquer avec mes mots plutôt que d'essayer de réentendre l'entraîneur. »

Lorsqu'elle construit une évocation complexe comme par exemple sur un enchaînement de figures dans son sport, les images visuelles viennent en complément des mots et son codage est en première personne sur sa langue pédagogique maternelle et en troisième personne sur les images visuelles :

« ...pendant que je me répétais les phrases, j'ai imaginé les cinq maisons mais en schéma, elles étaient dans le vide, rien ne bougeait, juste, quand je trouvais par exemple quelle boisson allait avec quelle maison, ben je le notais à la fois sur ma feuille et à la fois sur le schéma...

- Et les schémas, ils étaient comment ?

- Ben, ils sont venus tous seuls, ils étaient dans le vide, quand je trouvais une réponse, elle s'inscrivait toute seule dans le schéma de la maison, je ne me voyais pas en train de dessiner, enfin, je ne crois pas, je me parlais beaucoup surtout.

- Donc, si j'ai bien compris, tu as utilisé des dessins schématiques des maisons, tu te redisais les indices dans ta tête et quand tu en trouvais un, il s'inscrivait dans la bonne maison, c'est ça ?

- Oui. »

Karen fait appel aux paramètres 1 et 4 : elle se parle dans sa tête le concret et fait appel à des liens inédits quand elle construit une image visuelle pour appuyer sa compréhension et sa réflexion.

Comme Karen n'a pas souhaité poursuivre cet entretien après la pause, nous n'avons pas pu présenter un profil plus complet. De ses interventions en atelier collectif, nous avons pu déduire qu'elle utilise facilement les gestes de compréhension et de réflexion, nous aurions pu apprécier plus finement l'utilisation des deux autres paramètres en prolongeant l'entretien. Concernant son projet de sens, il nous semble, au regard de ses interventions, en atelier collectif surtout, qu'il serait « Recordman/compétitif » mais cela reste une supposition.

Cependant, suite à cet entretien, nous avons pu constater une mobilisation de Karen plus soutenue dans les ateliers de français et en mathématiques, cela s'est accompagné d'une baisse de son agressivité verbale. Par contre, elle n'a pas particulièrement avancé dans son projet professionnel pour des raisons qui ne sont pas en lien avec les apprentissages et qui sortent donc de notre domaine de compétence.

3.2.2. Sarah

Sarah a 24 ans, elle est arrivée depuis peu en France. Originnaire de la Côte d'Ivoire, elle parle relativement bien le français mais ne sait ni lire ni écrire. Elle attend de son parcours en ETAPS la maîtrise de ces outils. Elle a travaillé dans son pays comme serveuse dans un bar-restaurant. Elle n'a intégré le parcours que début avril, nous n'avons donc pu la rencontrer qu'une seule fois.

Elle a énormément développé ses compétences en mémoire auditive pour compenser sa non-maîtrise de l'écrit.

« ...Je réentends dans ma tête la voix du client et je transmets la commande au cuisinier. Je réentends tout ce que m'a dit le client. Je retiens toute la commande : entrée – plat – dessert. Si j'ai plusieurs clients à la même table, je me redis les commandes dans l'ordre comme eux l'ont dit et j'associe la commande à la place de la personne à la table. Je ne dirai pas que je vois des choses dans ma tête, c'est plutôt que je me dis, cette commande elle va à ce client assis là, et celle-là à celui en face ou alors à côté de lui. Ça m'oblige à être très concentrée, à suivre les mouvements de tous les clients. »

Sarah a eu des difficultés à développer les habitudes évocatives, quand nous l'avons sollicitée pour aller plus loin, elle a souhaité interrompre l'entretien. Elle cherchait beaucoup ses mots, cela nous semble lié à sa maîtrise du français. Si le langage courant ne lui pose pas de difficulté, tout ce qui relève de l'abstraction n'est pas toujours évident à verbaliser pour elle. Cependant, compte tenu de quelques éléments qu'elle a donnés, nous pouvons supposer qu'elle a des évocations auditives en utilisant plutôt la première personne mais en mémorisation elle se sert d'un codage en 3^{ème} personne comme lorsqu'il s'agit de retenir les commandes des clients ; elle s'appuie sur le paramètre 1 et le paramètre 3. Nous ne disposons pas d'éléments suffisants pour nous prononcer sur son projet de sens.

3.2.3. Anthony

Ce jeune homme, âgé de 17 ans et demi, a suivi une scolarité jusqu'en troisième et ne sait pas trop vers quoi s'orienter mais il a conscience qu'il lui faut se remettre à niveau pour envisager une formation qualifiante. Lorsque nous lui avons proposé le dialogue individuel, il a accepté car il voulait travailler sur « sa mémoire du moment ». Il a l'impression qu'il oublie vite les choses.

Lors de l'activité perceptive, il se parle l'objet et construit une image de celui-ci dans sa tête pour ne garder ensuite que l'image. Cette image peut être fixe ou prendre la forme d'une vidéo. Dans son itinéraire mental, Anthony code d'abord ses évocations à la première personne lorsqu'il construit l'image mentale puis s'en détache et l'évocation

finale, celle qu'il conserve ensuite est plus souvent à la troisième personne. En situation de résolution de problème par contre, il fait l'inverse :

« ...J'ai les deux seaux et la fontaine... »

Q : Comment sont-ils dans ta tête ?

R : Un seau plus grand que l'autre, ils sont en bois, je ne sais pas pourquoi. Et la fontaine, elle est plus loin, elle ne coule pas. C'est une image fixe.

Q : Est-ce qu'entre les deux lectures, tu as changé des choses dans ta tête ?

R : Pas vraiment. Tu m'as dit de ne pas résoudre, que de faire exister le texte alors, j'ai fait une image qui ne bouge pas et j'ai enlevé le lutin la deuxième fois.

Q : Pourquoi ?

R : Parce que en mettant le lutin, je cherchais la solution.

Q : Est-ce que tu t'es redit les mots du texte ?

R : Non, j'ai construit l'image quand tu lisais et j'ai mis en attente...

Q : En attente ?

R : Oui, de répondre à la question.

Q : Est-ce que cela veut dire que tu ne peux pas mettre l'image que tu as dans la tête en mouvement sans résoudre le problème ?

R : Non parce que si je fais bouger les choses c'est pour trouver la solution.

Q : Et cette image fixe, elle est comment ?

R : Ben, je te l'ai dit, il y a les deux seaux en bois et la fontaine, pas de décor précis, c'est tout.

Q : Elle apparaît d'un coup la scène ou progressivement ?

R : D'un coup.

Q : Tous ces éléments, ils sont comment ?

R : Heu, un peu comme en vrai et un peu comme dans un dessin parce que la fontaine et les seaux ça existe mais pas le lutin... »

Anthony déclare ne pas avoir d'imagination et décrit ses évocations comme se rapprochant le plus possible du réel (paramètre 1- concret). Cependant, dans son itinéraire mental, il cherche à créer d'abord des liens logiques (paramètre 3) pour arriver à une image mentale visuelle qui fait sens pour lui :

« Q : Et ce dessin, tu me dis que tu l'as décrit avec des mots pendant que tu pouvais le voir pour y mettre du sens pour t'en rappeler et que maintenant, tu n'as plus que l'image mais quand lundi, tu reconstruisais l'image, est-ce que tu te servais de ce que tu t'étais décrit avec tes mots pour faire exister l'image ? »

R : Heu...un peu, en fait, à mesure que je me disais les parties, j'avais le dessin qui se faisait dans ma tête et après c'était bon, je n'avais plus besoin des mots, j'avais le dessin.

Q : Ce dessin, il était comme le modèle ou autrement dans ta tête ?

R : Comme le modèle, d'abord, j'ai vu une feuille blanche et puis quand je me suis dit ça ressemble à un « E », il est venu d'un coup sur la feuille, après j'ai fait pareil pour le carré et la goutte. Ensuite, je n'ai plus pensé aux mots puisque j'avais le dessin.

Q : Est-ce que celui que tu as aujourd'hui dans ta tête c'est celui que tu as construit ou celui qui était affiché ?

R : Celui qui était affiché parce que ça fait pas longtemps qu'on l'a vu...»

Anthony semble avoir un projet de sens qui oscille entre « appliquant » et « auprès des autres » car il n'a pas beaucoup confiance en lui et en ses capacités d'apprentissage. Quand il est dans une situation duale, il se repose beaucoup sur ce qu'amène le formateur dans la relation et recherche des situations dans lesquelles il va pouvoir réutiliser ce qui lui est proposé.

En fait de « mémoire du moment » défaillante, c'est dans le geste de réflexion qu'Anthony rencontre des difficultés car il ne met pas systématiquement en œuvre des allers-retours entre l'énoncé et ce qu'il a appris antérieurement. Lorsqu'il a pu parvenir à effectuer ce geste de manière plus approfondie, notamment dans le cadre des divisions, il a pu verbaliser, en atelier collectif, qu'il avait commencé à se rendre compte qu'il n'avait pas tout oublié, qu'il avait, en fait, du mal à retrouver les informations dans sa mémoire. Dès lors, il s'est montré plus à l'aise dans le groupe, plus sûr de lui, ce qui a facilité ses apprentissages. Il était, par contre, encore en questionnement par rapport à son projet professionnel car il impliquait des choix qu'il n'était pas sûr de pouvoir assumer.

3.2.4. Michel

Il est âgé de 22 ans, il ne lui manque que le module de mathématiques pour valider son CAP agricole, option « Espaces verts ». A son arrivée sur ETAPS, il souhaitait changer d'orientation et envisageait de se présenter à une formation de chauffeur poids lourds.

Nous connaissons Michel avant qu'il entre en ETAPS, nous avons donc déjà des éléments sur ses difficultés dans les apprentissages.

Michel a des habitudes évocatrices visuelles, il les code en première personne et y intègre de la successivité. Il construit ses évocations en s'appuyant sur des comparaisons et des analogies (paramètre 3 – liens logiques). C'est leur absence qui le met en difficulté en mathématiques car il redoute de ne pas trouver de sens à ce qu'il lit :

« ...dès que c'est des maths, j'ai toujours l'impression que je ne vais rien comprendre.

Q : Bien, mais là, tu as résolu l'énigme sans bloquer ?

R : Non, parce que j'ai compris que c'était pareil que lundi et comme je me rappelais de la réponse, j'ai pu voir dans ma tête la réponse.

Q : OK, et tu as vu quoi ?

R : Ben, ce que je t'ai dit, une vraie chasse, comme d'habitude, mon père et moi et puis le collègue à mon père pour que ça fasse trois.

Q : Ton image, elle était comment ?

R : heu, plus comme un film cette fois-ci, parce que j'ai déjà chassé le lièvre. Ce que je t'ai dit tout à l'heure, je voyais la plaine, les herbes, les chiens qui aboient et le bruit des fusils.

Q : OK, là tu me parles de celle d'aujourd'hui mais...

R : Ben oui, parce que c'est grâce à celle-là que j'ai pu avoir une image de celle de lundi, parce que c'était presque pareil. Si tu veux, quand tu m'as dit l'énigme, j'ai vu les lièvres en premier et après très vite dans ma tête, tout s'est mis en place, celle d'aujourd'hui et l'autre.

Q : Donc, si j'ai bien compris, une fois que tu as réalisé que c'était la même chose, tu as construit un film de la chasse avec des souvenirs à toi et tu as transformé les lièvres en canard, c'est ça ?

R : Oui, comme je n'avais pas peur de me tromper parce que je savais que c'était la même réponse, tout s'est fait tout seul dans ma tête et très vite, trop vite pour que j'arrive à tout expliquer.»

Dans son itinéraire mental, il peut solliciter le geste d'imagination et le paramètre 3 pour résoudre un problème s'il se sent suffisamment en capacité de comprendre l'exercice. Dans les dernières séquences de l'atelier collectif, il a verbalisé l'importance qu'il accordait désormais au geste d'attention car il lui avait permis de faire le lien entre ce qui était proposé et ce qu'il avait abordé en individuel. Son projet de sens semble s'orienter vers « Composant/Opposant » car il est souvent en recherche dans ses comparaisons, de similitudes, il évite le conflit, mais en même temps, il essaye de faire valoir son point de vue.

Nous avons pu observer que Michel s'autorisait peu à peu à investir son vrai projet professionnel : créer une entreprise d'entretien d'espaces verts auquel il n'osait pas croire au départ, d'où sa demande de se préparer à une formation « poids lourds ». Ce changement s'est opéré dès lors qu'il s'est vu en progrès sur l'ensemble des apprentissages proposés, ce qui lui a permis aussi de se positionner par rapport à d'autres stagiaires notamment en s'isolant pour travailler et en acceptant l'accompagnement proposé par l'ensemble de l'équipe des formateurs face à ses difficultés en mathématiques. Elles ne sont pas les seules mais elles sont les plus prégnantes. Michel, à notre départ, souhaitait repasser le module qui lui manque pour valider son CAP agricole, non que cela lui soit indispensable à la réalisation de son projet professionnel mais pour lui-même.

4. Limites de l'atelier

La principale limite que nous avons rencontrée dans le déroulement de l'atelier a été d'amener les stagiaires à s'arrêter sur leurs évocations, à se détacher d'une réponse « scolaire ». Ils ont été déroutés par nos questions portant sur le comment ils étaient parvenus au résultat. Même si la consigne stipulait qu'il s'agissait de « faire exister mentalement l'objet », ils cherchaient à formuler une réponse, soit en essayant de répéter la citation ou en décrivant le dessin et voulaient être évalués sur cette réponse et n'acceptaient de prendre part au dialogue qu'après avoir obtenu un retour sur leur production orale. Dans les premières séquences collectives, la réticence a été forte pour

certains. S'interroger sur leurs stratégies d'apprentissage semblait les inquiéter. Ils nous ont renvoyé à plusieurs reprises qu'ils ne comprenaient pas le sens de notre intervention. Notamment, comme nous l'avons évoqué dans le bilan de l'atelier collectif, ils avaient cette croyance que tous fonctionnaient de la même manière et qu'il n'y avait donc pas lieu de chercher plus loin. Il nous a donc fallu du temps pour les amener à ne plus se focaliser sur le résultat mais sur la démarche.

Quand cela a été plus clair pour eux, nous avons constaté qu'il demeurait pour eux difficile de faire la distinction entre leur démarche en perception et celle qui relevait de l'évocation. Ils parlaient plus facilement de ce qu'ils avaient fait pendant ce temps de perception que de ce qu'ils avaient construit mentalement. Pour ceux qui ont accepté un dialogue pédagogique individuel, nous avons constaté un biais similaire : ils parlaient plus de ce dont ils avaient le souvenir que du comment ils l'avaient construit. C'est pour cela que nous avons à plusieurs reprises, proposés des tâches précises dans les dialogues individuels, pour amener les stagiaires à se centrer sur la construction de l'évocation et faire émerger leurs stratégies d'apprentissage plutôt que de rester sur un domaine où ils étaient en réussite.

Certains stagiaires ont aussi eu du mal à entrer dans la démarche introspective qu'induit le dialogue pédagogique car ils étaient persuadés de leur impossibilité à systématiser la construction d'évocations volontaires ou à se mettre en projet d'utilisation. Les plus réfractaires en sont restés là alors que d'autres ont pu entamer une réflexion sur leur fonctionnement cognitif. Le principe des entrées-sorties dans ce type de dispositif n'a pas toujours permis d'aller au bout d'un suivi avec certains stagiaires qui étaient partie prenante soit parce qu'ils sortaient de la formation soit parce qu'ils y sont arrivés alors que nous étions sur la fin de notre intervention.

Ainsi, notre organisation temporelle de l'atelier collectif a, en soi, été limitative. En effet, dans la mesure où le groupe de stagiaires fluctuait, découper les séquences entre les gestes mentaux d'une part et la lecture de consigne d'autre part, a pu déstabiliser des stagiaires qui sont arrivés après les premières séquences. Ainsi, même si nous nous sommes efforcée de toujours faire un rappel, en début de séquence, de ce qui avait été vu auparavant, cela n'était pas nécessairement suffisant pour eux.

Nous réfléchissons donc à une autre organisation de l'atelier collectif qui serait plus adaptée au fonctionnement d'ETAPS puisque nous souhaitons poursuivre notre travail auprès des publics en difficulté d'apprentissage.

N'ayant pu inscrire la mise en place de notre atelier dans un dispositif expérimental, il nous est difficile d'évaluer quantitativement son impact sur les stagiaires. Cependant, le dialogue pédagogique a, certes, pour objectif de faire émerger à la conscience de l'apprenant ses habitudes évocatives mais aussi d'initier la démarche introspective. Cette démarche toute personnelle s'inscrit dans le temps. Ce facteur temps est différent pour chacun, ce qui rend peu aisée l'évaluation réelle de l'impact global de cette introspection.

Conclusion de la méthodologie

Dans cette dernière partie du mémoire, nous avons présenté dans la mise en œuvre de l'atelier « Organisation et Stratégies d'apprentissage », une manière d'accompagner les stagiaires à se questionner sur leurs stratégies d'apprentissage, en s'appuyant sur la Gestion Mentale au travers du dialogue pédagogique.

Concernant la modalité collective, nous avons pu constater la difficulté des stagiaires à s'interroger sur leur fonctionnement cognitif et à envisager qu'il est très personnel. Pour la modalité individuelle, nous avons choisi de présenter ce qui ressortait de quatre dialogues pédagogiques, en sachant que nos conclusions sont basées sur ce qu'ont verbalisé les stagiaires et qu'il a été parfois difficile, pour eux, de distinguer leurs évocations de leurs souvenirs et donc de dérouler leur itinéraire mental.

Cependant, nous nous sommes attachée à inscrire notre action en cohérence avec celles des autres intervenants et nos conclusions ont été enrichies des observations des autres formateurs et de nos observations des stagiaires dans d'autres temps que notre seul atelier.

Suite aux changements que nous avons ainsi pu constater, il nous semble que ce type d'atelier peut avoir un effet sur le rapport des stagiaires aux apprentissages. Nous avons ainsi vu des stagiaires modifier ou préciser leur projet socioprofessionnel, d'autres changer leur façon de communiquer. Ces changements peuvent être perçus comme conséquence d'une évolution dans leur construction identitaire. Ces observations gagneraient à être confirmées par un nouvel entretien des stagiaires d'ici à quelques mois, ce que nous ferons si cela est possible.

Conclusion générale

Nous l'indiquons dans l'introduction, le thème de ce mémoire trouve ses sources dans notre expérience d'éducatrice spécialisée. Il a été guidé par notre souhait de poursuivre autrement notre action auprès des jeunes en difficultés d'insertion socioprofessionnelle.

Dans notre première partie, nous avons présenté le contexte qui a amené les politiques, aux niveaux régional, national et européen à développer la formation tout au long de la vie. En effet, depuis quarante ans, les avancées technologiques ont modifié les besoins de compétences (sur le versant technique mais aussi dans celui l'adaptabilité et la réflexivité) et dans le même temps, le nombre de jeunes quittant l'école sans diplôme ou qualification n'a pas cessé d'augmenter. Sur le plan européen, l'éducation et la formation sont de plus en plus présentes au cœur des directives en faveur de l'emploi pour que chaque citoyen puisse être acteur de sa vie personnelle, sociale et professionnelle. Ainsi, ont été définies les huit compétences clé dont notamment « apprendre à apprendre ». Sur le plan national, ce sont les Régions qui sont en charge de l'organisation de la formation professionnelle car la formation est un droit pour tous. L'Union Européenne participe financièrement à des projets expérimentaux élaborés par les Régions et mis en œuvre par des centres de formation pour permettre à des jeunes sans diplôme ou de bas niveau de qualification de revenir vers une formation diplômante. Parmi ces projets, nous avons retenu l'Espace Territorial d'Accès aux Premiers Savoirs proposé par la Région PACA. Nous avons pu voir, au travers du cahier des charges, que ce dispositif est plus qu'une remise à niveau ou une formation linguistique de base mais qu'il prend aussi en compte l'accompagnement des stagiaires dans leur projet professionnel et leur projet de vie, ceci en s'appuyant sur la particularité de chaque territoire et sur les compétences clés définies au niveau européen. Cela se formalise au travers du contrat d'accès à la qualification et les passerelles entre les différents Espaces du SPRFPA. Nous avons enfin présenté un organisme de formation « La ligue de l'enseignement » mettant en œuvre cet Espace en fondant les pratiques de formation sur l'éducation cognitive et l'individualisation des parcours. Pour préparer les stagiaires à entrer en formation qualifiante, la ligue s'appuie en particulier sur

l'explicitation des manières d'apprendre des stagiaires. Les choix pédagogiques de La Ligue de l'enseignement ont fait écho à nos propres questionnements concernant l'accompagnement des jeunes de 16 à 25 ans en difficulté d'insertion socioprofessionnelle, d'où notre choix de solliciter cet organisme pour proposer notre projet de stage : un atelier de méthodologie, fondé sur la Gestion Mentale.

L'ensemble de ces éléments nous a permis de formuler un premier questionnaire autour du rôle de la formation en ETAPS sur cet « apprendre à apprendre » et ce qu'il pouvait apporter aux jeunes dans leur construction identitaire et leur projet socioprofessionnel.

Pour cela, nous nous sommes, dans une deuxième partie, rapprochée d'auteurs qui ont étudié le concept d'accompagnement, en quoi celui-ci était spécifique dans la formation professionnelle. Nous avons pu voir qu'il était synonyme de changement à différents niveaux. La relation formateur-formé n'est plus verticale comme dans l'enseignement mais plus symétrique, construite autour des besoins du formé pour atteindre ses objectifs. Le changement porte ainsi sur l'identité et sa construction. Car, au-delà des connaissances à acquérir, par l'accompagnement au projet professionnel, cette formation doit permettre un remaniement identitaire donc un changement des images de soi pour chaque stagiaire. En effet, la formation pour adulte est avant tout centrée sur la personne, elle agit sur cette construction identitaire. Face à des jeunes qui se présentent comme mauvais apprenants, elle doit leur permettre de faire retour sur eux-mêmes pour modifier la perception de leurs capacités. C'est dans cette optique que l'éducabilité cognitive peut être un levier de changement, en proposant non pas une manière d'apprendre mais une explicitation des stratégies personnelles des stagiaires lorsqu'ils sont en situation d'apprentissage. Apprendre n'est pas seulement accumuler des savoirs mais aussi comment les utiliser et découvrir par soi-même la manière d'y parvenir. Dans la diversité des démarches issues de cette éducabilité cognitive, nous avons choisi de nous intéresser plus particulièrement à la Gestion Mentale car avant d'envisager une quelconque remédiation, elle s'intéresse au profil de l'apprenant, à ses stratégies toutes personnelles qui peuvent être appréhendées au travers d'un dialogue pédagogique portant sur les habitudes évocatives de cet apprenant. En se centrant d'abord sur les stratégies efficaces de la personne, elle amène l'apprenant à prendre conscience des stratégies qu'il met en œuvre dans l'apprentissage et donc de son profil pédagogique.

Ces apports théoriques nous ont permis de recentrer nos interrogations et de formuler notre question de recherche sur ce que la connaissance de leur profil pédagogique pouvait apporter aux stagiaires dans leur construction identitaire et leur projet socioprofessionnel.

C'est ainsi que nous avons entamé notre troisième partie en définissant le dialogue pédagogique, outil de la Gestion Mentale pour faire émerger à la conscience d'autrui ses habitudes évocatives et l'amener vers une introspection de son fonctionnement cognitif. En nous basant sur notre expérience et notre formation à cet outil, nous avons élaboré un projet d'atelier « Organisation et Stratégies d'apprentissage » que nous avons proposé à un groupe de stagiaires en ETAPS à La Ligue de l'enseignement. Nous avons donc présenté l'organisation de cet atelier dans ses deux modalités, collective et individuelle, avec les objectifs spécifiques à chacune : un accompagnement à la prise de conscience que tout apprenant ne met pas en œuvre les mêmes stratégies que son voisin et un approfondissement de l'exploration du fonctionnement cognitif, nécessairement plus personnel. Cette présentation a été suivie du bilan de l'atelier, des changements observés chez les stagiaires, non seulement par rapport au contenu de l'atelier mais aussi dans l'ensemble de la formation. En effet, cet atelier n'a de sens qu'en s'inscrivant dans l'ensemble des actions proposées dans ce parcours ETAPS, ainsi nos constats sur les changements observés chez les stagiaires concernent tout autant notre atelier que les autres modules proposés. Nous avons terminé cette méthodologie en évoquant les limites rencontrées, celles inhérentes à l'organisation de l'atelier et celles découlant des réticences de certains stagiaires à s'interroger sur leurs habitudes évocatives et leurs stratégies d'apprentissage.

Au terme de ce mémoire, il nous semble important de souligner deux points :

- Face à un public en difficulté d'apprentissage ou d'insertion socioprofessionnelle, la mise en œuvre de pratiques de formation fondées sur l'éducation cognitive semble favoriser l'acquisition de connaissances et de compétences. La Gestion Mentale nous a semblé un outil pertinent dans l'accompagnement à la construction identitaire et au projet professionnel des stagiaires par cette proposition d'introspection. Nous savons qu'elle n'est pas la seule démarche qui permette d'amener les apprenants à prendre conscience de leurs stratégies d'apprentissage. Cependant ce choix s'explique par notre expérience personnelle. En

effet, nous avons découvert la Gestion Mentale en tant qu'apprenante. Au regard de ce qu'elle nous a apporté, nous avons décidé de nous y former, tout en ne négligeant pas les autres méthodes issues de l'éducation cognitive.

- La particularité de la Gestion Mentale réside dans cette démarche introspective qui ne peut s'inscrire que dans le temps. Ainsi, si l'atelier mériterait d'être repensé dans un dispositif expérimental pour gagner en crédibilité, cela nous semble passer obligatoirement par une étude longitudinale.

Bibliographie

Ouvrages

- BARBIER, J.M., BOURGEOIS, E., de VILLIERS, G. et KADDOURI, M. (2006) *Constructions identitaires et mobilisation des sujets en formation*, Paris : L'Harmattan.
- BECKERS, J. (2007) : *Compétences et identités professionnelles : l'enseignement et autres métiers de l'interaction humaine*, Bruxelles : de Boeck.
- BIDEAUD, J., HOUDE, O. et PEDINELLI, J.L. (1993) *L'homme en développement*, Paris : Presses Universitaires de France.
- BOURGEOIS, E., « Identité et apprentissage », *Education permanente* 1996-3 n° 128, p. 27-35.
- BUCHEL F. et PAOUR J.L., « Déficience intellectuelle : déficits et remédiation cognitive », *Enfance*, 2005/3 Vol. 57, p. 227-240.
- CHARTIER D., « Les styles d'apprentissage : entre flou conceptuel et intérêt pratique », *Savoirs*, 2003/2 n° 2, p. 7-28.
- CHEVRIER, J., FORTIN, G., LEBLANC, R. et THEBERGE, M. (2000) : « Dialogue sur le sens et la place du style d'apprentissage en éducation », *Education et francophonie*, volume XXVIII n°1, printemps 2000, p. 171- 187.
- CHICH, J.P., JACQUET, M., MERIAUX, N. et VERNEYRE, M. (1991) *Pratique pédagogique de la Gestion Mentale*, Paris : Retz.
- DELANNOY, C., Un cercle vertueux « affectif – cognitif » *Cahiers pédagogiques*, Février 2000, n°381, p.9 et 10.
- DJAOUI, E. (2002) : *Les organisations du secteur social : approche psychosociologique*, Paris : Editions ASH.
- EVANO, C. (1999) *La gestion mentale, un autre regard, une autre écoute en pédagogie*, Paris : Nathan.
- FABRE, M. (1994) *Penser la formation* Paris : Presses Universitaire de France
- GARANDERIE (de la), A., 1980, *Les profils pédagogiques. Discerner les aptitudes scolaires*, Paris : Le Centurion.
- GARANDERIE (de la), A., 1982, *La pédagogie des moyens d'apprendre. Les enseignants face aux profils pédagogiques*, Paris : Le Centurion.

- GARANDERIE (de la), A., (1984) *Le dialogue pédagogique avec l'élève*, Paris : Le Centurion.
- GARANDERIE (de la), A., (1987), *Comprendre et Imaginer*, Paris : Le Centurion.
- GARANDERIE (de la), A., (1989) *Défense et illustration de l'introspection*, Paris : Le Centurion.
- GARANDERIE (de la), A., (1992) *La motivation. Son éveil et son développement*, Paris : Le Centurion.
- GARANDERIE (de la), A., (2002) *Comprendre les chemins de la connaissance. Une pédagogie du sens*, Lyon : Chronique Sociale.
- GATE, J.P., GENINET, A., GIROUL, M., PAYEN de la GARANDERIE, T., GARANDERIE (de la), A. (2009) *Vocabulaire de la Gestion mentale*, Lyon : Chronique Sociale.
- GAULEJAC (de) V. (2002) : Identité, *Vocabulaire de psychosociologie : références et positions*, Paris : Erès, p.174-180.
- GIUST-DESPRAIRIES, F. (2002) Approche psychosociale clinique de l'identité, *Recherche et formation*, n°41, p.49-63.
- ITARD, J.M. (1803) *Mémoire et rapport sur Victor de l'Aveyron*, (version numérique de 2003)
- KADDOURI, M. (1996) Place du projet dans les dynamiques identitaires *Education Permanente*, 1996-3, n° 128, p.135-151
- LOARER, E. (1998) L'éducation cognitive : modèles et méthodes pour apprendre à penser, *Revue française de pédagogie*, Janvier – Février- Mars 1998, n° 122, p.121-163
- MOAL, A. (1987) « L'approche de " l'éducabilité cognitive " par les modèles du développement cognitif. » *Education permanente*, 1987-2, n°88/89 p.67-86
- PAUL, M. (2004) : L'accompagnement : une nébuleuse, *Education permanente*, 2002-4, n°153, p. 43-55.
- PAUL, M. (2009) : L'accompagnement dans le champ professionnel, *Savoirs*, n°20, p.11-63
- PEPIN, Luce (2006) *Histoire de la coopération européenne dans le domaine de l'éducation et de la formation*, Luxembourg : Office des publications officielles des Communautés Européennes
- SOREL, M (1987) L'éducabilité de l'appareil cognitif : de quoi parle-t-on ? Pourquoi ? *Education permanente*, n°88/89, 1987-2, p. 7-19

SOREL, M. (1994) *Pratiques nouvelles en éducation et en formation l'éducabilité cognitive*, Paris, L'Harmattan

VIAL, M., CAPARROS-MENCACCI, N. et KETELE (de) J.M. (2007) *L'accompagnement professionnel ? - Méthode à l'usage des praticiens exerçant une fonction éducative*, Bruxelles De Boeck

Textes législatifs

Loi n°85-1371 du 23 décembre 1985 de programme sur l'enseignement technologique et professionnel (J.O. du 26/12/1985)

Loi n°89-486 du 10 juillet 1989 d'orientation sur l'éducation (J.O. du 14/07/89)

Loi 2004-809 du 13 août 2004 relative aux libertés et responsabilités locales (J.O. du 17/08/04)

Loi n° 2005-380 du 23 avril 2005 d'orientation et de programme pour l'avenir de l'école (J.O. du 24/04/2005)

Loi n°2009-1437 du 24 novembre 2009 relative à l'orientation et à la formation professionnelle tout au long de la vie (JJ.O. du 25 novembre 2009)

Décret n°2006-830 du 11 juillet 2006 relatif au socle commun de connaissances et de compétences modifiant le code de l'éducation (J.O. du 12 juillet 2006)

Circulaire d'orientation n°89-036 du 6 février 1989 sur les enseignements généraux et adaptés (B.O.E.N. n°7 du 16 février 1989)

Rapports de la commission européenne « Education et Formation »

LIVRE BLANC (1995) *Enseigner et apprendre vers la société cognitive*, version électronique :

http://europa.eu/documents/comm/white_papers/pdf/com95_590_fr.pdf

RAPPORT (2010) *Education et formation 2010*, version électronique :

<http://register.consilium.europa.eu/pdf/fr/10/st05/st05394.fr10.pdf>

Sitographie

BEAUVAIS, M. (2004): Vers une éthique de l'accompagnement.

<http://www.inrp.fr/biennale/7biennale/Contrib/longue/7088.pdf>, consulté le 17 février 2010

CENTRE INFFO (2009) : Journées d'information et d'échanges de pratiques pour les conseils régionaux : Des savoirs de base aux compétences clés : quelle place pour les Régions? (1^{er} et 2 mars 2009, Le Mans) :

http://www.centre-inffo.fr/IMG/pdf/fil_conducteur-le_Mans_1-2_oct09bislein_2.pdf, consulté le 25 novembre 2010

EDUSCOL (2010) : Les Greta en Europe

<http://eduscol.education.fr/pid23711-cid46948/education-et-formation-2020.html>
consulté le 20 novembre 2010.

GOLOUBIEFF, B. et SIMONDI, E. (2005) : Accompagnement et travail social.

http://www.reseaeval.com/content/download/896/3338/file/ARTICLE_accompagnement_et_travail_social.pdf, consulté le 1^{er} décembre 2009

Région PACA – Formation - Se former un droit pour tous

<http://www.regionpaca.fr/formation/service-public-regional-de-formation-permanente-et-dapprentissage/se-former-un-droit-pour-tous.html>, consulté le 3 décembre 2010

Région PACA -Service Public Régional de formation permanente et d'apprentissage : *Document n°3 Cahier des charges ETAPS – marché 2009-2011* :

http://www.regionpaca.fr/uploads/media/Doc_3_Cahier_des_charges_ETAPS.pdf, consulté le 25 novembre 2010

VIAL, M (2006) : Accompagner n'est pas guider

http://www.michelvial.com/boite_06_10/2006-

[Accompagner n est pas guider Conference Suisse.pdf](http://www.michelvial.com/boite_06_10/2006-Accompagner_n_est_pas_guider_Conference_Suisse.pdf), consulté le 15 janvier 2011

VIAL, M. (2007) : l'accompagnement professionnel, une pratique spécifique.

http://arianesud.com/index.php/bibliotheque/accompagnement/vial_1_accompagnement_professionnel_une_pratique_specifique_fev_2007, consulté le 17 février 2010

ANNEXES

Annexe 1 : exemples de supports pour l'atelier collectif

- « On ne donne pas rendez-vous à ses rêves. Ils viennent vous rendre visite quand ils en ont envie et pas quand vous en avez besoin. »

Yvan Audouard - *Le Sabre de mon père*

- « Un beau jour, je parlerai de la mer au ruisseau, et le ruisseau me considèrera comme un fabulateur. Un autre jour, je parlerai du ruisseau à la mer et la mer me considèrera comme un diffamateur. » Khalil Gibran



Le nénuphar

Un nénuphar dans un étang double sa grosseur chaque jour.

En 28 jours, la fleur couvrira l'étang en entier.

Question :

En combien de jours l'étang sera-t-il à demi couvert?

La chasse

Deux pères et deux fils ont chacun tué un canard.

Aucun n'a tiré le même canard.

Trois canards seulement ont été abattus.

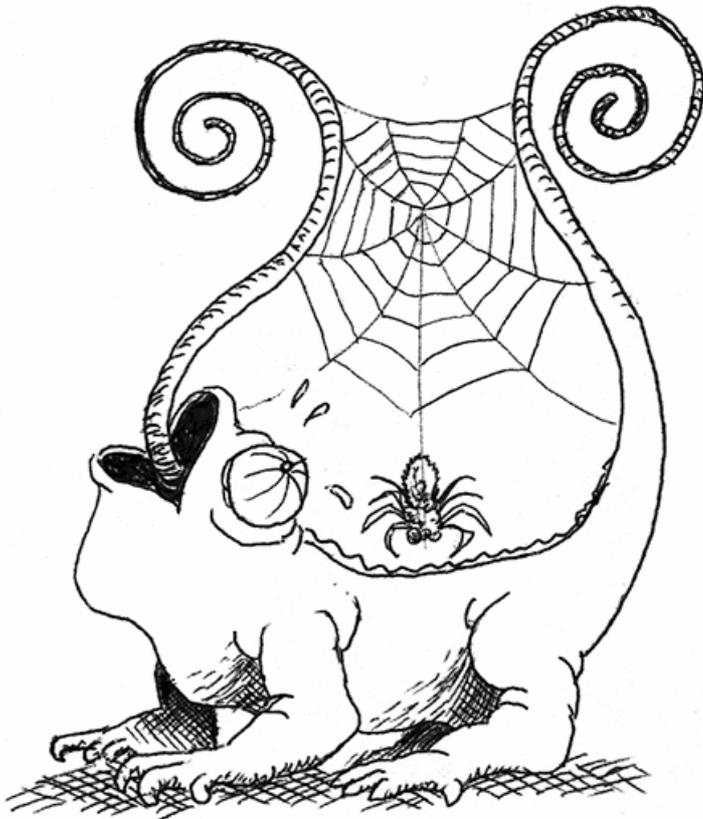
Question : Comment expliquer ceci?

Qui suis-je?

Une pierre blanche tombe dans la mer noire.

La mer tourbillonne.
La pierre disparaît.
L'amer devient doux.

- Sur un arbre à deux branches, des oiseaux se parlent, l'un d'en haut dit à ceux d'en bas : « Si l'un de vous nous rejoint, nous serons alors deux fois plus nombreux que vous, par contre, si l'un de nous descend, nous serons à égalité. Combien y a-t-il d'oiseaux sur chaque branche ?



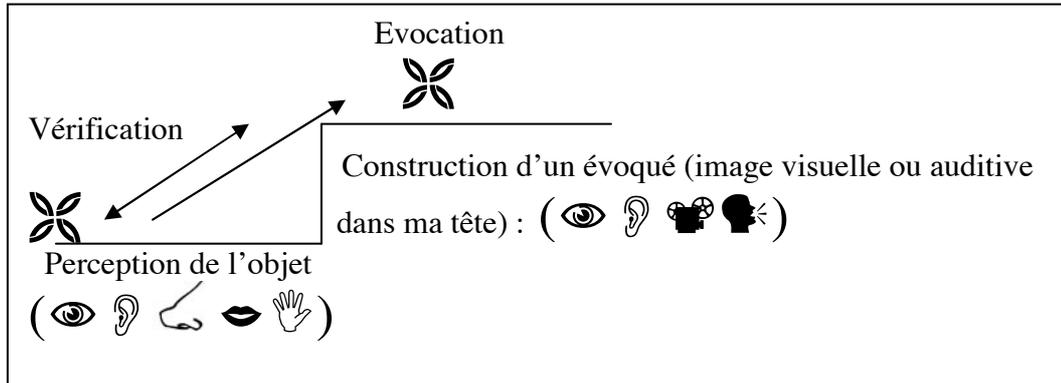
Annexe 2 : Document récapitulatif distribué aux stagiaires

*Organisation et
stratégies
d'apprentissage
ou
la pédagogie des
moyens d'apprendre.*

Cinq actes de connaissance (ou gestes mentaux) servent à apprendre.

1- L'attention

Ce geste est défini par le projet de faire exister mentalement ce que je perçois.



↳ Je perçois avec mes 5 sens (la vue, l'ouïe, l'odorat, le goût et le toucher) et le mouvement.

↳ L'évocation est la construction que je fais dans ma tête de l'objet sous forme d'image ou de son (je peux revoir l'objet, me le raconter, il peut bouger ou pas, ce peut être ma voix ou celle d'un autre) en dehors de la présence de l'objet.

↳ Je vérifie ce que j'ai construis dans ma tête en présence de l'objet.

Les images mentales sont visuelles ou auditives :

👁️ : Je construis une image de l'objet

🎬 : Je fais un film de l'objet en train de se construire dans ma tête

👂 : Je réentends la description de l'objet

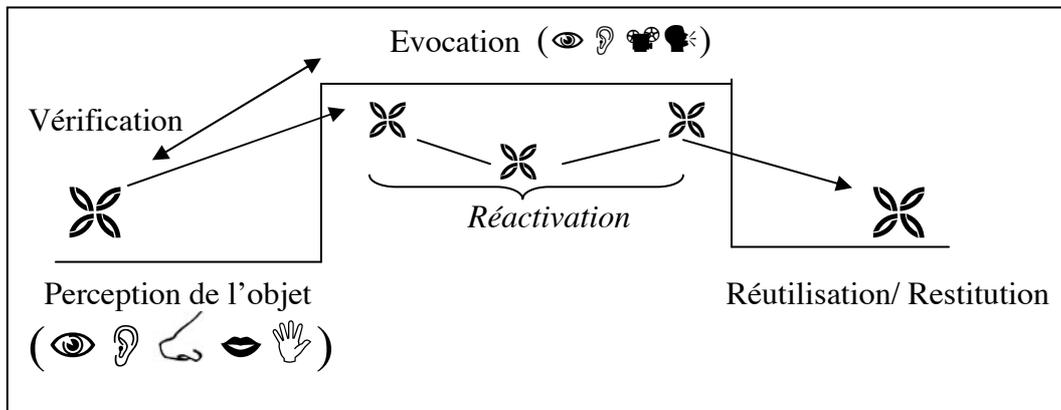
🗣️ : Je me décris l'objet avec mes mots dans ma tête.



(Image extraite de « La gestion mentale » de Chantal Evano, Nathan pédagogie, 1999)

2- La mémorisation

Ce geste a pour objectif de construire une évocation d'un objet dans le but de le réutiliser plus tard.



Mémoriser c'est se mettre en projet de réutiliser plus tard l'objet perçu, il me faut donc :

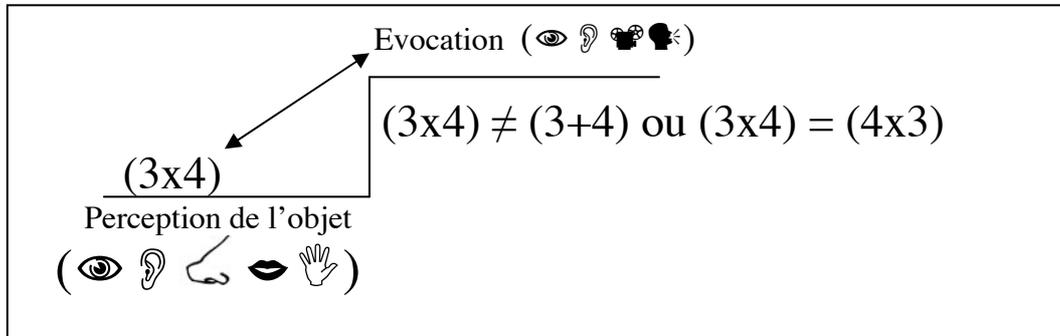
- ↪ Construire une image mentale (👁️ 👂 🧠 🗣️).
- ↪ Vérifier que j'ai bien tous les éléments, les détails de l'objet dans ma tête
- ↪ La faire revenir (réactivation) mentalement, volontairement et régulièrement jusqu'à ce qu'elle soit bien installée dans ma tête (c'est-à-dire quand je n'ai plus d'hésitation)
- ↪ M'imaginer en train de réutiliser l'objet perçu et mémorisé dans une situation particulière (Par exemple, pour les tables de multiplication, je me vois en train de faire des exercices de mathématiques)



(Image extraite de « La gestion mentale » de Chantal Evano, Nathan pédagogie, 1999)

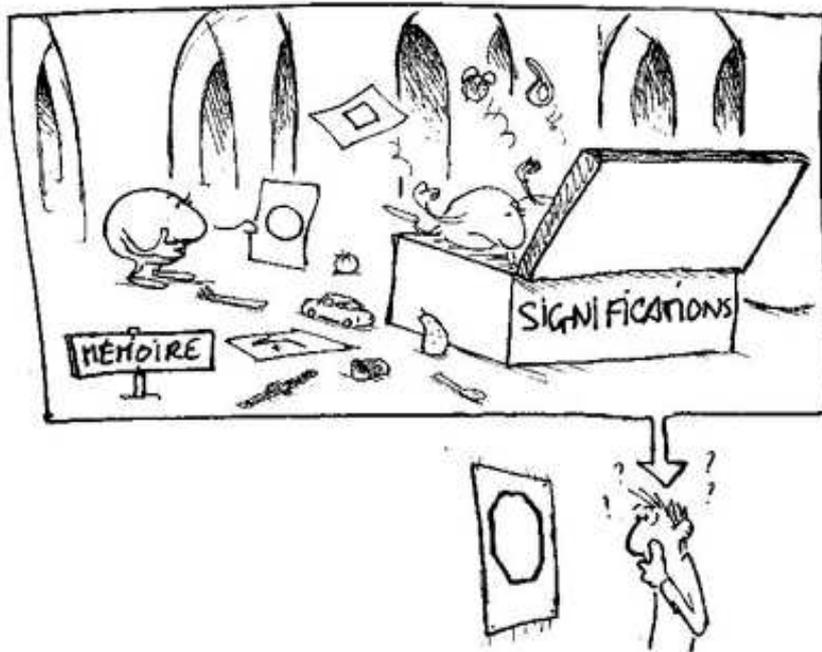
3- La compréhension

Ce geste de compréhension consiste à rechercher le sens, la signification de l'objet perçu en faisant appel aux connaissances que j'ai déjà dans ma mémoire.



Pour comprendre, je dois donc :

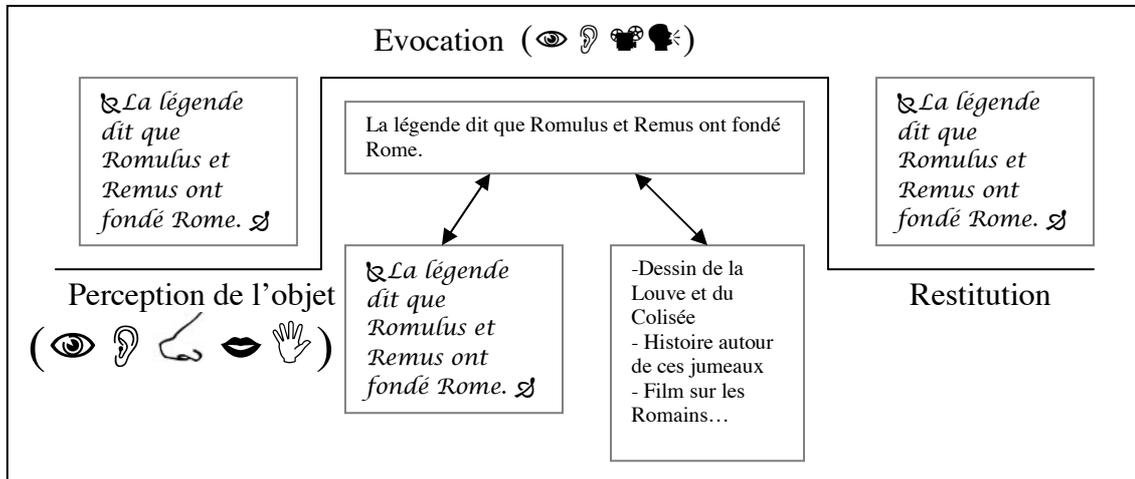
- ↪ Traduire avec mes propres mots l'objet perçu
- ↪ Faire des hypothèses (cela peut être ça ou bien servir à cela)
- ↪ Comparer avec des choses que je sais déjà pour dire si c'est pareil ou différent.
- ↪ Associer ou opposer l'objet perçu avec quelque chose que je sais déjà.



(Image extraite de « La gestion mentale » de Chantal Evano, Nathan pédagogie, 1999)

5- L'imagination

Ce geste consiste à reproduire mentalement un objet perçu à l'identique ou à le transformer en quelque chose de nouveau qui permet de retrouver l'objet perçu.



↳ L'imagination « reproductrice » c'est quand je me donne le projet de me conformer à l'objet que je copie le plus fidèlement possible donc mon évocation, mon image mentale va être comme l'objet. Je peux faire une « photocopie » du texte ou une bande son avec en plus les détails graphiques en commentaire.

↳ L'imagination « créatrice » c'est quand je me sers d'images différentes, nouvelles, que j'invente pour pouvoir retrouver l'objet, je peux par exemple me raconter une histoire ou faire un dessin dans ma tête que j'invente pour me souvenir des éléments du texte.



(Image extraite de « La gestion mentale » de Chantal Evano, Nathan pédagogie, 1999)

Mon profil d'apprenant (ou profil pédagogique) :

<i>Ce qui se passe dans ma tête quand j'évoque</i>	<i>Coche ce qui te correspond le plus</i>
je vois	
image en noir/blanc	
image en couleur	
image mobile (film)	
image fixe (photo)	
image concrète (vie courante)	
image abstraite (mots, schémas, symboles)	
avec mon écriture	
avec une autre écriture	
image avec des liens logiques	
image que j'invente	
je me vois dans l'image	
je vois quelqu'un écrire	
je me vois écrire	
je vois l'image entière	
je vois l'image par morceaux	
autre chose ?	
j'entends	
ma voix	
une autre voix	
des bruits	
des mots	
de la musique	
des rythmes	
autre chose ?	
je me parle	
avec ma voix	
avec une autre voix	
je fais des liens logiques	
je fais des liens inédits	
je répète les mêmes mots	
je répète avec d'autres mots	
je ne ressens rien	
je ressens	
des mouvements	
des sensations (bien-être, rejet)	
des odeurs	
des couleurs	
des formes	
autre chose ?	
je fais autre chose (décris-le)	

Mémoriser et résoudre des problèmes

Pour mémoriser une formule mathématique, une règle de grammaire, une consigne au travail..., j'ai plutôt tendance à :

Voir le contenu	
Entendre le contenu	
Ecrire le contenu	
Lire à haute voix (plusieurs fois) le contenu	
Comprendre le contenu	
M'imaginer en train de l'appliquer dans un exercice	
Essayer de l'expliquer à quelqu'un d'autre	
Inventer quelque chose de nouveau autour du contenu	
Etre au calme, seul(e)	
Mettre le contenu dans un décor (lieu, temps...)	
Autre chose (décris-le)	

Pour mémoriser un texte long comme une leçon ou une procédure au travail, j'ai plutôt tendance à :

Lire le texte plusieurs fois dans ma tête	
Entendre quelqu'un me réciter le texte	
Ecrire le texte plusieurs fois	
Lire à haute voix (plusieurs fois) le texte	
Comprendre tous les mots	
M'imaginer en train de réciter	
Etre dans un endroit silencieux	
M'imaginer en train de réécrire le texte	
Me revoir quand j'ai noté le texte	
Inventer quelque chose de nouveau autour du texte	
Procéder par étape, paragraphe par paragraphe	
Autre chose (décris-le)	

Pour résoudre un problème de maths ou réaliser un exercice de français (ou une tâche précise dans mon travail...), j'ai plutôt tendance à :

Relire plusieurs fois l'énoncé/ la consigne	
Réécrire l'énoncé/ la consigne	
Souligner ce qui est important	
Faire des schémas (dans ma tête ou sur le papier)	
Me redire la leçon/ la consigne avant de commencer	
Réentendre les points importants de la leçon/consigne avant de commencer	
M'imaginer la scène avec tous les détails	
Réentendre tout le cours	
Revivre tout le cours dans ma tête	
Réécrire les formules/ la règle avant de l'appliquer	
Autre chose (décris-le)	

Annexe 3 : Exemples de support à la lecture et compréhension de consigne

Téléchargé sur le site : <http://famille-madore.fr/exercicescm.html#lecture>
Lecture

Objectif : Répondre à des questions simples de compréhension

Extrait de *Annapurna Premier 8000*
(Maurice Herzog - © Éd. Arthaud)

Juin 1950 - La marche est épuisante. Chaque pas est une victoire de la volonté... Lachenal se plaint de plus en plus de ses pieds. « Je ne sens plus rien, gémit-il... Ça commence à geler... On risque de se geler les pieds. Crois-tu que cela vaille la peine ? »

Je suis anxieux. Responsable, je dois penser et prévoir pour les autres. Sans doute le danger est réel. L'Annapurna justifie-t-elle pareil risque ? Telle est la question que je me pose et qui me trouble. Lachenal a relacé ses souliers. Moi aussi, j'ai froid aux pieds. Sans arrêt, je fais fonctionner mes orteils, même en marchant. Ils sont insensibles mais souvent en montagne cela m'est arrivé : il suffit de persévérer pour maintenir la circulation sanguine.

Nous dominons les arêtes vertigineuses qui filent vers l'abîme. En bas, tout là-bas, les glaciers sont minuscules.

Brusquement, Lachenal me saisit : « Si je retourne, qu'est-ce que tu fais ? »

En un éclair, un monde d'images défile dans ma tête : les journées de marche, les rudes escalades, les efforts exceptionnels déployés par tous pour assiéger la montagne, l'héroïsme quotidien de mes camarades pour installer, aménager les camps... À présent, nous touchons au but. Dans une heure, deux peut-être, tout sera gagné. Et il faudrait renoncer ? C'est impossible. Mon être tout entier refuse. Je suis décidé absolument décidé. Aujourd'hui, nous consacrons un idéal. Rien n'est assez grand. Je réponds et ma voix sonne clair : « Je continuerai seul. »

Oui, j'irai seul. Si Lachenal veut redescendre, je ne peux pas le retenir. Il doit choisir en pleine liberté. Mon camarade n'est pas le moins du monde découragé ; la prudence seule, la présence du risque lui ont dicté ces paroles. Sans hésiter, il choisit : « Alors, je te suis. »

Les dés sont jetés, l'angoisse est dissipée. Rien ne nous empêchera plus d'aller jusqu'en haut. Nous sommes frères.

Questionnaire

1. Où se passe cette expédition ?
.....
2. Les alpinistes sont-ils loin du but qu'ils se sont fixé ? (Justifie ta réponse.)
.....
3. Quel problème se pose à eux ?
.....
4. Pourquoi Herzog fait-il fonctionner ses orteils ?
.....
5. Coche les deux raisons qui semblent le mieux convenir.
 - λ Pour quelles raisons Lachenal veut-il abandonner ?
 - parce qu'il est découragé
 - parce qu'il est prudent
 - parce qu'il a le vertige
 - parce que ses pieds commencent à geler
 - λ Pourquoi Herzog souhaite-t-il continuer ?
 - parce qu'il est trop fier pour abandonner
 - parce qu'il veut arriver seul
 - parce qu'il veut poursuivre le travail de l'équipe
6. Quelle décision prennent-ils ?
.....
7. Relève dans le texte :
 - λ une phrase qui dit que les deux hommes sont à très haute altitude,
.....
 - λ une phrase qui prouve que Herzog est décidé à continuer,
.....
 - λ une phrase qui montre qu'il est convaincu de réussir
.....
 - une phrase qui montre qu'ils n'ont plus peur lorsque la décision est prise,
.....
8. Retrouve les expressions du texte qui ont le même sens que :
 - λ - le courage de chaque jour :
 - λ - abandonner :
 - λ - Laissons faire le sort :
 - λ - très rapidement :

Trouvé sur le site :

http://www.professeurphifix.net/prob/sommaire_problemes.htm

RECONSTITUER TROIS ÉNONCÉS MÉLANGÉS

Observe les phrases ci-dessous. Elles représentent trois problèmes qui ont été mélangés. Retrouve les énoncés de chaque problème en coloriant les phrases qui vont ensemble de la même couleur.

Les coureurs du championnat de cyclisme ont reçu le parcours de la course.



Il y a 18 miettes de pain et elle en prend 2 à chaque voyage.

Bruno décide de faire 10 tours de terrain.

Ils doivent effectuer un circuit qui mesure 21 kilomètres.

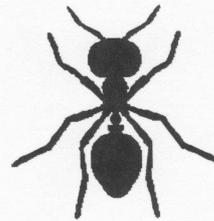
Une fourmi a repéré des miettes de pain à 3 m de sa fourmilière.

Bruno fait un footing autour d'un terrain de football.

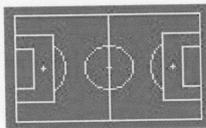
Quelle distance va-t-il parcourir ?

Quelle distance vont-ils parcourir ?

Quelle distance va-t-elle parcourir ?



Le terrain mesure 100 m de long et 60 m de large.



Elle marque l'endroit de son odeur pour être sûre de le repérer.

Les champions auront 10 tours de circuit avant l'arrivée.

RECONSTITUER UN ÉNONCÉ

Les phrases de ces problèmes ont été mélangées. Récris chaque énoncé dans l'ordre.

Elle achète un rôti à 10 € et du jambon pour 4 €. Comme tous les jeudis, Madame Lulu part au marché. Combien a dépensé Mme Lulu ? En rentrant, elle passe à la boulangerie pour prendre un pain au chocolat qui coûte 1 €.

.....

.....

.....

.....

.....

Il voit également une promo qui annonce un lot de 3 boîtes pour 13 euros. Il se rend chez un spécialiste et trouve une boîte de 10 disquettes pour 5 €. Combien va économiser Franco s'il prend le lot ? Franco a besoin de disquettes pour son ordinateur.

.....

.....

.....

.....

.....

Annexe 4 : Les dialogues pédagogiques individuels

Annexe 4-1 : Dialogue avec Karen

Q : Bonjour Karen, tu as accepté de venir me rencontrer suite à ce qui s'est passé pendant l'atelier « Organisation et Stratégies d'apprentissage ».

R : Oui, mais juste pour voir, parce que je sais ce que je dois faire pour apprendre.

Q : OK, alors, qu'est-ce qui t'a décidé à venir ?

R : Ben, en fait, c'est parce que l'autre jour j'ai bloqué sur les conjugaisons alors Malika m'a dit de venir te voir...

Q : Je comprends, et toi, tu penses que ça pourrait t'aider d'aller plus loin dans ton questionnement que dans l'atelier du lundi ?

R : Pas vraiment mais ton truc sur les énigmes, ça m'a plu, alors, voilà, j'ai dit oui à Malika pour ça.

Q : D'accord. Alors, je t'explique le but de cet entretien, c'est d'approfondir les stratégies que tu utilises pour apprendre dans des domaines où tu réussis et voir comment tu pourrais les utiliser dans des situations qui te posent problème. Est-ce que tu es d'accord ?

R : Pourquoi pas.

Q : Bien, alors, j'aimerais que tu prennes le temps de penser à une activité que tu fais régulièrement et dans laquelle tu n'as pas de difficulté pour réussir. Ne me répond pas tout de suite, prend ton temps avant de me répondre.

R : Un truc scolaire ?

Q : Pas forcément.

Karen réfléchit quelques secondes.

R : Ben alors, la gym.

Q : Est-ce que tu pourrais me dire comment tu t'y prends.

R : Ben ça dépend de ce que je devais faire. Tu veux que je te dise quoi.

Q : Je ne sais pas moi. De quoi dans cette activité tu as envie de parler ?

R : Ben, des enchaînements de figures, une seule, ça sert à rien.

Q : OK, alors, peux-tu penser à un enchaînement en particulier ?

R : Oui sans problème.

Q : Attends, ce que je voudrais que tu fasses, c'est le faire revenir dans ta tête comme on fait pour les exercices du lundi et qu'après nous discussions de comment il est revenu. Prends le temps de le faire revenir.

R : C'est bon, j'ai compris, dès que tu me l'as dit, je l'ai eu dans la tête.

Q : D'accord. Alors, que peux-tu m'en dire ?

R : D'abord, j'entends les mots de l'entraîneur, c'est sa voix, il n'y a pas d'autre son et puis je commence à m'imaginer en train de faire les enchaînements...

Q : Tu t'imagines comment ?

R : Ben, ça dépend, en fait...

Q : Cela dépend de quoi ?

R : Ben, je peux me voir en train de faire l'enchaînement comme si j'étais à la fois sur le tapis et à l'extérieur. Et des fois aussi, je me redis ce qu'a dit l'entraîneur, par exemple sur une figure que je suis pas sûre de bien faire, je vais me l'expliquer avec mes mots plutôt que d'essayer de réentendre l'entraîneur.

Q : Donc, tu me dis qu'en tout premier tu réentends la voix de l'entraîneur, sans autre son et qu'après tu te vois en train de faire, c'est ça ?

R : Oui, et non. En fait, j'entends l'entraîneur qui explique les schémas des figures, alors, pendant que j'attends mon tour pour passer sur le tapis, je repense à la liste des figures que je dois faire, j'entends dans ma tête la voix de l'entraîneur et des fois, je vois aussi les schémas en noir et blanc qu'il nous a montré et après je m'imagine en train de faire les figures.

Q : D'accord, ces schémas, ils sont tout le temps présents ?

R : Non, pas toujours, en fait, j'y pense que quand les explications de l'entraîneur ne suffisent pas. Et je sais ce que tu vas me demander, alors, ils sont en noir et blanc, ils ne bougent pas, c'est la même que celle que l'entraîneur nous a montré. Après, des fois, je me parle dans ma tête, je me répète la liste des figures de l'enchaînement et si je ne suis pas sûre d'une figure, je pense au dessin.

Q : Bon, et avec tout cela tu arrives à réussir ton enchaînement ?

R : En général, oui, des fois, si il y a une figure que je ne connais pas bien, je dois en plus me l'expliquer à ma façon et je fais un schéma dans ma tête. Si tu veux, je me raconte l'enchaînement, il n'y a rien d'autre que ma voix et si j'en ai besoin, je peux créer un schéma comme ceux de l'entraîneur pour une figure, c'est moi qui dessine mais le résultat c'est comme ce qu'a fait l'entraîneur, un schéma tout simple, si tu préfères. Mais bon la plupart du temps, je n'ai pas besoin des images, je repense à ce qu'a dit l'entraîneur et ça suffit. Mais après dans les cours, c'est pas tout à fait pareil.

Q : Comment ça ?

R : Ben en fait, pendant les cours, ou avec toi, je préfère me redire les choses comme pour ce que tu nous as fait faire, l'histoire des maisons...

Q : C'est-à-dire ?

R : Ben en fait, sur cet exercice, je me redisais dans ma tête les phrases de l'énigme et à un moment, je me perdais dans le truc alors j'ai été obligée de me faire un dessin dans ma tête.

Q : Tu peux développer ?

R : Oui, pendant que je me répétais les phrases, j'ai imaginé les cinq maisons mais en schéma, elles étaient dans le vide, rien ne bougeait, juste, quand je trouvais par exemple quelle boisson allait avec quelle maison, ben je le notais à la fois sur ma feuille et à la fois sur le schéma...

Q : Et les schémas, ils étaient comment ?

R : Ben, ils sont venus tous seuls, ils étaient dans le vide, quand je trouvais une réponse, elle s'inscrivait toute seule dans le schéma de la maison, je ne me voyais pas en train de dessiner, enfin, je ne crois pas, je me parlais beaucoup surtout.

Q : Donc, si j'ai bien compris, tu as utilisé des dessins schématiques des maisons, tu te redisais les indices dans ta tête et quand tu en trouvais un, il s'inscrivait dans la bonne maison, c'est ça ?

R : Oui.

Q : Et aujourd'hui, qu'est-ce qui te reviens en premier de cet exercice ?

R : Ah ben c'est les mots avec ma voix, et très très loin au fond, il y a les schémas, ils sont flous. J'ai juste gardé les cinq listes une par maison quoi, la solution que je me dis dans ma tête de ce que tu avais mis au tableau et je peux avoir les schémas si je le décide mais là, comme je n'en ai pas besoin, je ne m'en sers pas, alors ils sont très loin.

Q : Et ces listes de mots, elles reviennent comment ?

R : Ben, une par une, je me dis la première maison est bleue, c'est celle du danois et ainsi de suite.

Q : Et pendant l'exercice, tu as fait comment ?

R : Honnêtement, je ne saurai pas trop expliquer, comme il y avait beaucoup d'information, j'ai écrit et fait des schémas, j'ai marqué tout ce qui était sûr et après dans ma tête, je me redisais les phrases qui restaient, plusieurs fois. Après, ben, j'ai fait des schémas sur le papier

en me répétant les phrases et à un moment, j'ai essayé de relier un indice à une maison, je l'ai écrit et continuer avec les autres phrases et ça a marché !

Q : Dans ta tête, tu modifiais les phrases ?

R : Non, je répétais la phrase comme je l'avais notée sur mon cahier.

Q : D'accord, est-ce qu'il y a autre chose que tu voudrais dire sur ta façon de faire ?

R : Ben, je sais pas trop... Je savais déjà que je me parlais beaucoup ou que je réentendais certaines personnes, mon entraîneur par exemple mais c'est vrai qu'avant ton atelier, je n'avais jamais remarqué que je pouvais créer des images dans ma tête.

Q : Et ces images, qu'en fais-tu depuis ?

R : Rien de particulier, enfin, ce n'est pas tout à fait ça. Je sais que je peux les créer mais je ne suis pas sûre d'en avoir vraiment besoin. Par contre, je fais plus attention à ce que je me dis dans ma tête, j'essaye d'organiser un peu les choses.

Q : C'est-à-dire ?

R : Ben, pour les trucs qu'on doit savoir par cœur comme les tables de multiplication ou les conjugaisons, j'essaye de ne pas simplement les réciter, de faire des phrases pour les retenir. Les tables, ça le fait mais les conjugaisons, il y en a trop alors, je ne sais pas, je me dis que je devrai peut-être m'aider des images mais il faut que je réfléchisse.

Q : Est-ce que tu veux qu'on en discute ?

R : Non c'est bon, je préfère me débrouiller toute seule, j'ai compris l'histoire de prendre le temps de construire dans ma tête. Je ne le fais pas tout le temps mais bon, les conjugaisons, je verrai bien. Est-ce qu'on peut arrêter, c'est l'heure de la pause ?

Q : Tu ne souhaites pas que nous continuions avec tout ce que tu as dit pour voir comment cela pourrait t'aider avec les conjugaisons ?

R : Non, c'est bon. Je sais bien que si je ne les sais pas bien c'est parce que ça me saoule de les apprendre et que quand je ne suis pas motivée, je n'apprends rien.

Q : Certes, mais justement, on pourrait réfléchir à des raisons de te motiver.

R : Non, tu sais, si j'ai dit oui pour aujourd'hui c'est juste parce que j'ai bien aimé l'énigme des maisons et que le truc des schémas m'a fait drôle mais c'est tout.

Q : Est-ce que nous pouvons récapituler ensemble ce qui c'est dit ce matin ?

R : C'est obligé, parce que c'est la pause là ?

Q : C'est surtout pour toi, pour que tu puisses t'en servir pendant la formation.

R : Ben alors, non, c'est bon, j'ai compris que je pouvais avoir des images mais que si je me parle, ça le fait.

Q : D'accord, la pause, c'est la pause, je te libère.

Annexe 4-2 : Dialogue avec Sarah

Q : Bonjour Sarah

R : Bonjour.

Q : Tu te rappelles qu'avec Malika, nous t'avons proposé que je te rencontre pour qu'on parle ensemble de comment tu fais pour apprendre ?

R : Oui, je sais, c'est pour m'aider à mieux écrire.

Q : C'est surtout pour voir ce que tu sais de tes façons d'apprendre surtout, pas qu'à écrire.

R : Ah ça, et bien, c'est facile, je mets les choses dans ma tête !

Q : Certes mais comment tu t'y prends, tu sais l'expliquer ?

R : Je crois que oui. C'est un peu comme les questions que tu as posé lundi, c'est ça ?

Q : En effet, c'est un peu pareil mais là, il n'y a que toi et moi.

R : D'accord, mais si j'arrive à m'expliquer, c'est bon, non ?

Q : Bien sûr, et pour voir si il y a quelque chose par rapport à la formation que tu voudrais éventuellement travailler plus qu'une autre.

R : Heu, c'est compliqué vu que je dois tout apprendre.

Q : Ne t'inquiètes pas, on va y aller lentement. Déjà, on va commencer par une question simple. Peux-tu penser à une activité que tu réussis bien.

Sarah va rester un long moment sans rien dire, les yeux fermés.

R : C'est bon, j'ai retrouvé une situation.

Q : Vas-y, je te laisse la parole

R : Quand je travaillais dans un restaurant, il fallait que je retienne les commandes.

Q : Bien, comment tu faisais pour réussir à retenir les commandes des clients ? Prend le temps de repenser à ce que tu faisais avant de me répondre.

Sarah ferme à nouveau les yeux pendant quelques secondes.

R : Et bien...Je réentends dans ma tête la voix du client et je transmets la commande au cuisinier. Je réentends tout ce que m'a dit le client. Je retiens toute la commande : entrée – plat – dessert. Si j'ai plusieurs clients à la même table, je me redis les commandes dans l'ordre comme eux l'ont dit et j'associe la commande à la place de la personne à la table. Je ne dirai pas que je vois des choses dans ma tête, c'est plutôt que je me dis, cette commande elle va à ce client assis là, et celle-là à celui en face ou alors à côté de lui. Ça m'oblige à être très concentrée, à suivre les mouvements de tous les clients.

Q : Et quand tu as plusieurs tables ?

R : Et bien, j'associe le numéro de la table avec l'ensemble de la commande des clients qui y sont, je me redis table par table en gardant toujours l'ordre dans lequel ils ont commandé. Et puis même si je ne sais pas beaucoup lire, j'ai repéré des mots sur les factures, alors je m'en sers pour vérifier mais ce n'est pas souvent.

Q : Et quand tu dois retenir une information pour ne t'en servir que plusieurs jours après, tu fais comment ?

R : Déjà, je l'analyse, je réentends ce que je dois faire jusqu'à ce que je le fasse.

Q : Et c'est avec ta voix ou celle de la personne ?

R : Ça dépend des fois, une fois que j'ai mis l'information dans ma tête et qu'elle est analysée, je peux l'entendre des deux façons, ça ne change rien. Ce qui est important pour moi c'est d'être sûre de l'avoir bien comprise. J'ai toujours fait comme ça, je me dis ce que je dois faire pour apprendre, je me parle beaucoup dans ma tête et avec moi-même. Par contre, je me rends compte que de pouvoir écrire, je vais pouvoir faire de la place dans ma tête. Je ne change pas de façon de faire, je continue de me dire les choses parce que quand je vois un dessin et que je dois trouver le mot qui va avec, j'entends les lettres mais comme je ne sais pas encore les écrire, je n'arrive pas à les voir dans ma tête, avec les sons c'est pareil, je ne peux pas me créer des images mais je retiens ce que j'entends, j'essaye de construire des

modèles en images ou en mots dans ma tête mais pour l'instant je n'arrive pas à le faire alors que je pense que ça pourrait m'aider à mieux retenir les choses, c'est parce que je n'ai pas fini d'analyser dans ma tête ce que Malika m'a donné à faire.

Q : Et quand tu dis que tu dois analyser, cela veut dire quoi ?

R : Ben que j'ai compris, que je sais ce que je dois faire. Si tu veux, quand Malika me demande d'écrire des chiffres, je réentends la consigne dans ma tête, c'est sa voix à elle mais comme je n'ai pas encore analysé tout ce qui va avec les chiffres, je ne peux pas tout réussir dans l'exercice.

Sarah reste un long moment silencieuse, elle cherche ses mots. Et puis reprend :

Mais c'est difficile aussi, il y a beaucoup de chose à retenir, les chiffres, les mots, les lettres, tout quoi, alors des fois, tout s'en mêle dans ma tête. Je m'applique pour apprendre à écrire pour me vider la tête. Et en même temps, si j'arrive à construire des images dans ma tête et bien, je me dis que ça prendra aussi moins de place et je pourrai faire les liens entre ce que je me dis et ce que j'ai dans en image. Des fois, je fais des dessins dans ma tête mais je préfère quand même me parler. Quand je me parle dans ma tête, je peux organiser les choses comme je veux, ce n'est pas comme les commandes des clients, je peux changer l'ordre.

Q : Ces images, elles existent déjà dans ta tête ?

R : Non, c'est en écoutant les autres parler des images dans leur tête que j'y pense, je me dis que je peux faire les deux, me parler et construire des images.

Q : D'accord, c'est en prévision.

R : Tout à fait, pour quand je saurai écrire. Pour le moment, je continue de me parler les choses dans ma tête.

Q : Tu as dit cela à plusieurs reprises déjà, est-ce que tu peux m'en dire plus ?

R : Heu non, je ne sais pas quoi te dire de plus. Je me parle ce que je dois faire ou je réentends ce qu'on m'a dit de faire, c'est tout.

Q : OK, est-ce que tu veux qu'on essaye ensemble d'aller plus loin dans ta façon de faire ?

R : Non, là, c'est bon. Je te demanderai si j'ai besoin mais là, ça suffit pour moi. Je suis fatiguée, est-ce qu'on peut arrêter ?

Q : Oui, bien sûr.

Annexe 4-3 : Dialogue avec Anthony

Q : Que voudrais-tu améliorer dans ta façon d'apprendre aujourd'hui

R : Ben, ma mémoire du moment, parce que j'oublie facilement les choses qui ne sont pas importantes.

Q : D'accord. Alors, nous allons commencer par essayer de mieux cerner ta façon de mémoriser et ensuite nous travaillerons ensemble sur cet aspect-là. Je voudrais que tu penses à une activité dans laquelle tu es à l'aise, que tu réussis facilement et qu'au travers des questions que je vais te poser, tu puisses me décrire ce qui se passe dans ta tête à ce moment-là. OK ?

R : Oui.

Q : Très bien, donc, maintenant tu vas prendre un moment pour choisir une activité et y repenser.

R : L'ordinateur et le sport, en fait surtout le sport.

Q : Surtout le sport ?

R : Oui, la boxe.

Q : Un sport technique. Est-ce que tu pourrais m'expliquer comment tu t'y es pris pour apprendre les gestes techniques ?

R : Avec l'entraînement, à force de les refaire et de les refaire, je le savais. Je regardais comment faisait l'entraîneur et je le refaisais en fait...

Q : Tu observais les gestes de l'entraîneur et tu les reproduisais ?

R : Oui...

Q : Est-ce que tu pourrais repenser à une séance d'entraînement pour que nous puissions la décomposer ensemble ? Prends un moment pour la faire revenir dans ta tête et ensuite nous en discuterons.

Anthony prend quelques secondes pour évoquer ses entraînements.

R : C'est bon...Je suis dans la salle avec mon entraîneur, il me montre un geste technique...

Q : Tu es dans la salle d'entraînement et l'entraîneur te montre un mouvement. Toi qu'est-ce que tu fais ?

R : Ben, je l'analyse mais des fois je n'ai pas trop le temps de le retenir donc je regarde sur les autres comment ils font et après je fais pareil. Et après, je le connais...

Q : C'est en observant et en répétant que tu arrives à retenir le geste mais qu'est-ce qui te fait dire que tu le connais à un moment donné pour ne plus avoir besoin de regarder l'entraîneur ou les autres ?

R : Je ne sais pas comment expliquer, je sais que je le connais, c'est tout !

Q : D'accord, je vais te poser la question autrement. Est-ce qu'à un moment donné, dans ta tête, tu peux voir le geste ou est-ce que tu le décris avec des mots ?

R : J'ai une image...

Q : Est-ce que tu te parles en même temps ?

R : Non, c'est automatique...

Q : OK. Nous allons essayer de comprendre comment cela devient automatique. Tu as dit en premier, j'analyse le geste, qu'est-ce que tu entends par là ?

R : Je les regarde faire et après je le refais...Comme on est à deux, je demande au collègue si c'est bon...S'il me dit oui, ben je sais que je le connais, sinon, je refais encore jusqu'à ce que ça soit bon. C'est automatique ! Je ne sais pas comment dire ça autrement !

Q : OK, donc pendant l'entraînement, tu regardes et te refais. Là, c'est sur le moment, mais après, pour être sûr à l'entraînement suivant, de toujours savoir faire le geste, qu'est-ce que tu fais dans ta tête ?

R : En images, je revois les gestes, les collègues, mes pieds et mes bras qui bougent, l'entraîneur...

Q : Est-ce que l'on peut dire que tu revois la scène avec tes propres yeux ?

R : Oui...

Q : Est-ce que tu peux me décrire cette scène que tu revois pour faire revenir le geste avec plus de détails.

R : Ben, je la revois avec des couleurs un peu passées, comme un vieux film. Comme on change tout le temps de partenaires, c'est flou parce que je ne me rappelle pas de tous les collègues mais par contre, je revois très bien l'entraîneur. Des fois, il y a beaucoup de techniques, au début, je n'y arrivais pas parce qu'il y avait trop de choses. Après avec le temps, je me rappelle dans ma tête ce que l'entraîneur a fait pour les refaire...

Q : Tu te rappelles les gestes de l'entraîneur ?

R : Oui, Je le revois et en même temps qu'il fait la technique, il dit le nom, donc je me rappelle aussi du nom. Après quand j'entends..., même si je ne me rappelle plus exactement du point, j'entends le nom, alors après je peux le refaire. Si je n'ai pas le nom, je ne m'en rappelle plus...

Q : Ah, si tu ne connais pas le nom du geste, tu ne peux pas t'en souvenir, mais comment sont les noms des techniques dans ta tête ?

R : Ben, j'entends la voix de l'entraîneur, je me rappelle de ce qu'il dit, en fait.

Q : Donc, si je comprends bien tout ce que tu m'as dit : Tu revois l'entraînement avec tes propres yeux sous forme de film aux couleurs un peu passées, flou sur les collègues parce qu'ils changent souvent mais net sur l'entraîneur et tu réentends sa voix quand il donne les noms des techniques, c'est ça ?

R : Oui, on peut dire ça comme ça. En fait, la voix de l'entraîneur, je l'entends que quand c'est des gestes un peu compliqués. Mais, je me rappelle plus des combats que des entraînements, en fait...

Q : OK, et est-ce que tu revois les deux de la même manière dans ta tête ?

R : Ben non mais c'est difficile à expliquer, ça va vite dans un combat, on n'a pas forcément le temps de réfléchir, c'est plus l'habitude de faire qui fait que je m'adapte à mon adversaire. Je vois comment il reçoit, comment il les donne les coups... et je me dis pas comment je vais faire mais je vais m'adapter à quelqu'un que j'ai déjà combattu...

Q : C'est-à-dire ?

R : Ben, je compare mon adversaire à ceux que j'ai déjà eu pour choisir ma technique...

Q : Et ces comparaisons, tu les fais comment dans ta tête ?

R : Ben, je revois vite les autres combats que j'ai déjà fait, voilà, si c'est quelqu'un qui est plus grand que moi et qui est costaud, je cherche dans la salle quelqu'un avec qui je m'étais entraîné et comment il faisait pour savoir comment je dois faire, si je dois le fatiguer ou plutôt donner des coups... Parce qu'à l'entraînement, on fait des petits combats entre nous, donc j'analyse les différents adversaires que j'ai eu pour choisir ma stratégie.

Q : Qu'est-ce que tu fais dans ta tête pour choisir ta stratégie ?

R : Ben, je me dis qu'il faut que je le fatigue ou que je donne beaucoup de coup en fonction de qui j'ai en face.

Q : Tu te parles dans ta tête pendant le combat, c'est ça

R : Non, c'est pas que je me parle, c'est que je sais qu'en fonction de qui j'ai en face, je vais faire comme ça ou comme ça. On connaît chacun nos points faibles quand c'est des petits combats, donc je m'adapte à ce que l'autre va faire... En fait, je compare dans ma tête l'entraînement et l'adversaire pour choisir ce que je dois faire. C'est surtout des images... Et puis j'entends mon entraîneur qui me dit aussi ce que je dois faire. Je laisse l'autre donner le premier coup pour voir un peu comment il boxe pour choisir ma stratégie.

Q : D'accord, donc on peut dire qu'après le premier coup de ton adversaire, tu vas choisir parmi les techniques que tu connais, celle qui est la plus adaptée à ce combat.

R : Oui.

Q : Est-ce que tu arriverais à m'expliquer ce que tu fais pour choisir ?

R : Ben c'est automatique ! Je ne sais pas comment expliquer

Q : OK. Alors, tu vas essayer de repenser à un combat en particulier et on va le décomposer.

Anthony évoque pendant quelques secondes

R : C'est bon.

Q : Comment est revenu le combat ?

R : Je l'ai revu comme une vidéo mais comme si je revoyais un autre combat...

Q : Tu te revoyais ?

R : Oui, j'étais dedans, je revoyais les gestes surtout, le reste était flou. Les couleurs ne sont pas trop nettes parce que je ne sais plus trop si c'est les vraies et un peu comme s'il y avait de la fumée. Je ne me rappelle plus trop de tout le combat, plus de combien de fois je me suis arrêté pour « reprendre mes esprits », si tu veux... Je me souviens que mon entraîneur me parlait mais je ne sais plus les mots exacts, j'entends un peu sa voix mais sans comprendre ce qu'il dit, il devait y avoir d'autres bruits mais rien ne revient parce que je n'y faisais pas attention, j'étais concentré sur mon combat...

Q : OK, je vais essayer de résumer ce que tu m'as dit. Pour les entraînements, tu les revois de l'intérieur, avec tes propres yeux et sur les gestes techniques compliqués, tu as besoin de faire revenir la voix de l'entraîneur avec le nom de la technique. Ça ressemble à un vieux film aux couleurs passées, il est flou sur tes collègues et net sur ton entraîneur. Par contre, pour les combats, tu les vois de l'extérieur, aussi en vidéo, toujours avec des couleurs pas nettes mais par contre, là, tu es spectateur de la scène, il y a la voix de l'entraîneur mais pas de mots précis, est-ce que c'est bien ça ?

R : Oui.

Q : OK. Peux-tu repenser à la salle où tu t'entraînes ? Prends le temps.

Anthony a le regard dans le vide mais ses yeux bougent beaucoup, au bout de quelques secondes, il me regarde.

R : c'est bon.

Q : Vas-y, comment est la salle dans ta tête ?

R : Ben quand je rentre dedans, je vois tout...

Q : C'est-à-dire ?

R : C'est un peu plus net que quand je boxe, je me rappelle qu'il faut monter...

Q : Tu es où dans la scène ?

R : Je suis moi, je vois avec mes yeux, je vois les tatamis, le ring et les appareils de musculation...

Q : Ils sont comment ?

R : Le ring, les cordes. Si je me re-imaginer, je les vois flous mais si je pense au ring, je le vois net. Si je refais tout le parcours, c'est flou mais si je ne pense qu'à un seul objet comme le ring, je le vois net, je vois un peu plus les cordes. Suivant l'angle, je ne le vois pas pareil. Les couleurs sont bizarres parce que je n'en suis plus très sûr mais sinon, je le vois comme le vrai...

Q : Tu me dis : « suivant l'angle, je ne le vois pas pareil », tu peux m'expliquer ?

R : Ben, c'est des photos que d'un angle du ring, il n'y a personne dessus donc, il n'y a pas de mouvement. En fait, tant que je ne pense que à la salle, c'est plus une succession d'images alors que si je pense aux entraînements, c'est un film, flou mais un film avec tout le monde qui fait les gestes...

Q : OK, Et si maintenant tu mets deux personnes en train de boxer, que se passe-t-il dans ta tête ?

Anthony prend quelques secondes avant de répondre

R : J'ai changé d'angle, je me suis placé sur un tatami, face au ring. Je vois les deux personnes. Je peux autant avoir des images fixes que du mouvement.

Q : Est-ce qu'on peut dire que tu as le contrôle complet de la scène ?

R : Oui, si je veux, je peux les faire bouger...

Q : Et que ce passe-t-il si tu mets en route la vidéo.

R : J'entends le ring quand ils marchent dessus et ou quand ils tombent, je me rappelle que l'entraîneur leur parle sur ce qu'ils doivent faire, j'entends la cloche, je me rappelle plus des autres, ce qu'ils font, plus que de mes propres combats. Je m'en rappelle bien parce que ces deux personnes font des compétitions, ils s'entraînent souvent, alors j'arrive à les re-imaginer et je peux bien me les rappeler parce je les ai vu plusieurs fois, donc je peux savoir tout ce qu'ils ont fait...

Q : Tout ça, tu le revois toujours avec tes propres yeux ?

R : Oui, je revis le moment, même...

Q : Est-ce que tu ne vois que le ring ?

R : Non, je vois l'entraîneur et le père de un qui l'encourage et aussi, celui qui est à côté de moi et... Ah oui, j'entend le son qui est autour du ring mais pas ce qui se passe à côté de moi, pourtant, je sais que j'ai parlé du combat avec mon voisin mais je ne me rappelle que des sons qui viennent du ring...Quoi d'autre ?... Ah oui, je me rends compte que je peux zoomer soit sur le ring soit sur l'entraîneur et je peux m'imaginer la scène avec les gestes car je sais quels sont leurs gestes, comment ils combattent. Par contre, l'entraîneur, je sais où il est mais comme je suis plus concentré sur le ring, il est flou mais par contre, sa voix me revient bien car il dit toujours les mêmes choses...Je crois que c'est tout.

Q : Là, tu as fait des gestes, Est-ce qu'on peut dire que tu revivais la scène du bout des doigts ?

R : Oui, tout à fait, je pourrais même dessiner la scène. Je peux aussi me voir près du ring, je m'approche, et je sens que je bouge, que je marche et là, je peux changer des angles de vue sur le ring. Je vois les mouvements plus nets et plus rapides, je ne fais plus attention à leurs têtes, je suis concentré sur la technique, leurs mouvements...

Q : Tu me dis que tu t'es rapproché, est-ce que cela a changé ta perception des sons ?

R : Heu, là, comme je l'ai pensé, non mais si je veux, je peux aussi faire revenir tous les sons : la voix de l'entraîneur, les bruits sur le ring. Je peux me re-imaginer ce que leur dit l'entraîneur parce qu'il dit souvent les mêmes choses. Mais je me souviens surtout des images. C'est pour ça, je crois que j'oublie beaucoup de choses.

Q : Tu veux dire que si tu n'as pas pu construire des images, tu oublies ?

R : Oui, que la voix, ça ne suffit pas et puis il faut que ce soit un truc qui me motive, que je trouve important pour que je m'en souviene, pour me le rappeler. Si ce qu'on me dit ou qu'on me montre et que ça fait un flash dans ma tête, alors je m'en souviens. Si par exemple, on m'a dit un truc important, ben, le flash c'est plus la voix de celui qui me l'a dit et après, je revois la personne et des fois aussi où ça c'est passé mais souvent ce n'est qu'une image dans ma tête. C'est comme pour le dessin de l'autre jour, je savais qu'il fallait que je retienne donc là je me suis dit qu'il fallait que je m'en souviene alors, je me suis imaginé, j'ai essayé de mettre des formes avec quelque chose que je sais que je connais et que je me rappellerai. Quand j'ai vu le dessin, j'ai regardé, je me suis dit que ça ressemblait à un « E », après je me suis dit que c'était un « E » dans un carré et après qu'il y avait une goutte tout en bas...

Q : Tu as reconstruis l'image en te parlant ?

R : Non, pas vraiment, je me la suis décrite pendant qu'elle était affichée au tableau mais après, c'est que l'image qui était dans ma tête. Là, si je la fait revenir, je revois le tableau, la feuille avec le dessin mais je n'ai pas de mots ou de sons même si je sais qu'il y avait du bruit dans la salle. Je m'en souviens bien parce que c'est récent mais je sais que dans quelques jours, je l'aurai oublié parce que c'est pas une chose importante à se rappeler. En fait c'est comme avec les cours, il arrive un moment, où je n'arrive plus à me rappeler des choses, pourtant si quelqu'un me demande si je me souviens de tel ou tel truc, ça me revient donc j'ai

pas vraiment oublié mais je ne sais pas trop comment faire pour le retrouver, en fait surtout si je ne l'ai que entendu et pas écrit ou vu.

Q : Et ce dessin, tu me dis que tu l'as décrit avec des mots pendant que tu pouvais le voir pour y mettre du sens pour t'en rappeler et que maintenant, tu n'as plus que l'image mais quand lundi, tu reconstruisais l'image, est-ce que tu te servais de ce que tu t'étais décrit avec tes mots pour faire exister l'image ?

R : Heu...un peu, en fait, à mesure que je me disais les parties, j'avais le dessin qui se faisait dans ma tête et après c'était bon, je n'avais plus besoin des mots, j'avais le dessin.

Q : Ce dessin, il était comme le modèle ou autrement dans ta tête ?

R : Comme le modèle, d'abord, j'ai vu une feuille blanche et puis quand je me suis dit ça ressemble à un « E », il est venu d'un coup sur la feuille, après j'ai fait pareil pour le carré et la goutte. Ensuite, je n'ai plus pensé aux mots puisque j'avais le dessin.

Q : Est-ce que celui que tu as aujourd'hui dans ta tête c'est celui que tu as construit ou celui qui était affiché ?

R : Celui qui était affiché parce que ça fait pas longtemps qu'on l'a vu.

Q : Dans ce que tu viens de m'expliquer, tu n'as pas fait comme à la boxe, tu n'as pas fait de film

R : Non, parce qu'il n'y avait pas de mouvement, c'était juste un dessin et que je n'avais pas besoin non plus de ce qui se passait autour pour retenir le dessin, c'est pour ça que je t'ai dit que je savais qu'il y avait du bruit dans la salle mais que je ne l'entends pas quand je pense au dessin, parce qu'il ne me sert pas à m'en souvenir.

Q : D'accord, alors maintenant, je vais te proposer un autre exercice, est-ce que tu es d'accord ?

R : Oui.

Q : Très bien. Donc, je vais te lire un texte de quatre lignes, je t'en ferai deux lectures, chacun suivi d'un temps de silence pour que tu fasses exister le texte dans ta tête. Il ne s'agit pas de résoudre le problème mais de le retenir.

« Dans la forêt de Brocéliande, un lutin garde l'entrée du repaire de Merlin l'enchanteur. Pour te laisser y entrer, il te demande de lui offrir 3 litres d'eau et te désigne une fontaine. Là, tu trouves deux cruches non graduées. La plus petite peut contenir 5 litres et la plus grande 7 litres. Comment fais-tu pour offrir les 3 litres d'eau au lutin ? »

Q : Comment est ce texte dans ta tête

R : J'ai les deux seaux et la fontaine...

Q : Comment sont-ils dans ta tête ?

R : Un seau plus grand que l'autre, ils sont en bois, je ne sais pas pourquoi. Et la fontaine, elle est plus loin, elle ne coule pas. C'est une image fixe.

Q : Est-ce qu'entre les deux lectures, tu as changé des choses dans ta tête ?

R : Pas vraiment. Tu m'as dit de ne pas résoudre, que de faire exister le texte alors, j'ai fait une image qui ne bouge pas et j'ai enlevé le lutin la deuxième fois.

Q : Pourquoi ?

R : Parce que en mettant le lutin, je cherchais la solution.

Q : Est-ce que tu t'es redit les mots du texte ?

R : Non, j'ai construit l'image quand tu lisais et j'ai mis en attente...

Q : En attente ?

R : Oui, de répondre à la question.

Q : Est-ce que cela veut dire que tu ne peux pas mettre l'image que tu as dans la tête en mouvement sans résoudre le problème ?

R : Non parce que si je fais bouger les choses c'est pour trouver la solution.

Q : Et cette image fixe, elle est comment ?

R : Ben, je te l'ai dit, il y a les deux seaux en bois et la fontaine, pas de décor précis, c'est tout.

Q : Elle apparaît d'un coup la scène ou progressivement ?

R : D'un coup.

Q : Tous ces éléments, ils sont comment ?

R : Heu, un peu comme en vrai et un peu comme dans un dessin parce que la fontaine et les seaux ça existe mais pas le lutin.

Q : Maintenant, si je te dis que tu peux résoudre le problème, qu'est-ce qui se passe dans ta tête ?

Anthony réfléchit

R : Ben, j'ai rempli le seau, je vois l'eau couler, le grand seau est au bout de mon bras. Je le remplis à moitié et je transfère tout dans l'autre... Ah non, ce n'est pas bon, je ne sais pas où est la moitié. Attends, je réfléchis encore un peu... C'est bon, enfin, je crois.

Q : Qu'est-ce qu'il se passe là, dans ta tête ?

R : Ben, dès que tu m'as dit que je pouvais réfléchir à la solution, l'eau s'est mise à couler mais je ne l'entends pas, le reste de l'image n'a pas vraiment changé. D'abord, Je vois le seau de 7 litres où j'ai versé les 5 litres dedans, et j'ai rempli encore le seau de 5 litres mais je ne peux pas reverser les 5 litres dans le grand seau.... Ah si, ça y est, je sais !! Je rempli le grand seau à ras et après dans le petit, j'aurai les trois litres !!

Q : Comment tu as fais tout ça dans ta tête ?

R : Je me voyais en train de faire les choses avec mes yeux. Il n'y a pas vraiment de décor comme je te l'ai dit, je vois surtout les seaux en bois et l'eau, la fontaine qui coule sans bruit. J'ai mis le lutin dans un coin puisque l'eau est pour lui. Il ne bouge pas, il n'est pas très précis en fait.

Q : Est-ce que tu t'es parlé pendant que tu faisais tout ça ?

R : Un peu, je crois, mais je faisais surtout les mouvements... Non, c'est ça, il y avait les mouvements mais comme j'avais compris ce qu'il fallait faire, je n'ai pas eu besoin de réentendre le texte ni de me le redire mais des fois, ça m'arrive de me redire ou de réentendre comme avec l'entraîneur à la boxe.

Q : Si j'ai bien compris, tu as d'abord figé une image assez simple avec juste la fontaine, les seaux en bois, tu n'as pas gardé le lutin parce que la consigne était de faire exister le texte dans ta tête et qu'y mettre du mouvement t'amenait à chercher la solution. Par contre quand je t'ai dit que tu pouvais résoudre le problème, tu as mis la scène en mouvement mais sans avoir de son ni le texte de départ parce que tu en avais compris le sens. C'est ça ?

R : Oui, c'est ça.

Q : Donc, là, ta mémoire du moment comme tu m'as dit, tu en penses quoi ?

R : ...Ben...En fait, c'est un peu comme tu nous as dit l'autre fois en cours, si on prend le temps de faire exister dans sa tête, les choses restent mieux mais je ne le fais pas tout le temps. Là oui, parce que tu me le redis à chaque fois mais sinon, ça ne me vient pas facilement.

Q : OK, je vais maintenant te proposer autre chose. Sur une feuille que je vais te présenter, il y a six dessins simples avec dans chacun un mot. Je voudrais que tu prennes le temps de les étudier pour pouvoir ensuite les reproduire le plus fidèlement possible. Tu vas prendre le temps qu'il faut pour mettre les dessins dans ta tête. Quand tu seras sûr de tous les avoir dans ta tête, tu les reproduiras sur cette feuille. Voici la feuille, rappelle-toi, tu prends tout le temps qu'il faut pour les faire exister dans ta tête avec le projet de les refaire sur l'autre feuille.

Anthony étudie les dessins pendant presque six minutes avant de passer à la reproduction. Celle-ci est approximative, la taille des dessins est plus petite, les contenus graphiques sont

tous présents sans être exactement identiques à l'original, mais pas tous les mots ne sont présents.

R : Voilà, j'ai terminé mais je suis nul en dessin.

Q : Comment tu as fait pour mémoriser la feuille ?

R : Je regardais, je fixais beaucoup chaque objet. Et après, je regardais ailleurs pour essayer de répéter le nom de chaque dessin mais avec la forme. Je revoyais toute la feuille et quand je me disais le nom alors là, je voyais plus que le dessin concerné mais ça se brouille, du coup quand j'ai redessiné, je savais par exemple que le dé était de travers mais je n'arrivais plus à me souvenir du nombre de points dessus. Pour le crayon, c'est pareil, je sais qu'il n'était pas comme ça mais je n'arrive pas à faire revenir le détail qui manque.

Q : Si tu essayes de faire revenir la feuille, qu'est-ce qui se passe ?

R : Je vois la feuille, je vois à peu près où sont les dessins mais pas les détails. C'est comme si elle était très loin de moi, je ne peux pas zoomer parce que si je la rapproche, c'est ce que j'ai dessiné qui prend sa place. Je sais que ça c'était pas exactement comme ça mais je n'arrive pas à revoir l'original.

Q : Tu as dit que pour la mémoriser, tu te répétais les mots, est-ce que tu as encore les mots là ?

R : Non, juste je vois les formes mais elles sont entre les vrais dessins et les miens.

Q : C'est-à-dire ?

R : Ben, je ne me rappelle plus de la feuille originale, je sais qu'il y a des choses qui manquent mais je n'arrive plus à les voir. Je m'imagine la pomme par exemple, je la vois en 3D alors que je sais que sur le dessin, elle n'est pas comme ça mais je n'arrive pas à revoir le dessin.

Q : Qu'est-ce qui te manque là pour pouvoir retrouver la pomme ?

R : Ben savoir si elle était ronde ou croquée. Parce que j'ai vu sans voir en fait, j'ai regardé que les détails, et pas la feuille en entier, du coup, les détails s'effacent au fur et à mesure parce qu'il y en a trop.

Q : Et si tu fais revenir les mots, est-ce que cela t'aide ?

R : Oui et non je me répétais les mots et je voyais les formes mais pas les tous détails.

Q : Est-ce que tu penses que, comme à la boxe, si tu avais pris le temps de t'imaginer en train de faire, tu aurais dessiné plus fidèlement ?

R : Peut-être mais là c'était beaucoup d'informations et de détails à retenir et quand, il y en a trop, j'en oublie forcément et peut-être aussi que je n'ai pas pris assez de temps.

Q : OK, ça c'est quelque chose que tu dis souvent, que s'il y a trop d'informations, tu vas forcément en oublier. On arrive à la fin de la séance, je te propose que la prochaine fois, on fasse un autre exercice avec des dessins en tenant compte de ce que tu as dit aujourd'hui, des constats sur le fait de répéter mentalement l'action mais aussi de la faire mentalement avant de la faire sur le papier.

R : OK.

Q : Nous en étions restés à l'exercice de reproduction de dessins. Tu avais dit que tu n'avais pas pris assez de temps pour retenir l'ensemble des images mais aussi que la quantité d'informations à retenir entrainait en ligne de compte. Tu vas refaire le même exercice mais avec d'autres motifs. Je te redonne la même consigne, je voudrais que tu mémorises la feuille que je vais te donner dans le but de la redessiner ensuite à l'identique.

R : D'accord.

Anthony étudie la feuille avec six nouveaux dessins pendant une dizaine de minutes avant de la reproduire.

Q : Qu'as-tu fait ?

R : J'ai regardé chaque carré, j'ai essayé de retenir les détails mais le problème c'est que si je vais trop dans le détail, j'oublie ce que j'ai vu avant. Je me dis qu'il faut que je les retienne tous en un coup, en fait. Comme si je ferai petit à petit, un à regarder, à le redessiner là ça irait, j'y arriverai. Alors que là, mes yeux y voient toute la feuille même que je fais un par un, ils ne voient pas tous les petits détails.

Q : Autrement dit, tu n'arrives pas à garder dans ta tête l'ensemble des détails d'un carré quand tu passes au suivant, c'est ça ?

R : Oui. Il faudrait vite que je dessine le premier avant de m'occuper du 2^{ème}, avant d'oublier.

Q : Et qu'est-ce que tu pourrais faire pour ne pas oublier ?

R : Ben, en fait, il faudrait d'abord que je recopie chaque dessin parce qu'après, je vais pouvoir me rappeler ce que j'ai fait moi avec le crayon.

Q : Cela veut dire que pour pouvoir retenir quelque chose, il te faut passer par une reproduction avec le modèle à l'écrit par exemple pour pouvoir ensuite le refaire de mémoire parce que ce qui est important c'est de te revoir en train de faire les choses ?

R : Oui, je revis les choses en fait dans ma tête. A l'école c'était pareil, les cours qui étaient trop monotones, je ne m'en rappelle plus du tout, par contre je me rappelle très bien de ceux où j'étais actif et qui me plaisaient.

Q : Comme à la boxe ?

R : Oui.

Q : Donc, est-ce que tu peux imaginer sur un exercice comme celui-ci en train de faire la copie du dessin dans ta tête. Prends le temps, approprie-toi les dessins.

Anthony reprend la feuille et l'examine pendant plusieurs minutes. Il lève régulièrement la tête du dessin, seuls ses yeux bougent.

R : Je n'ai pas d'imagination alors je n'arrive pas à me voir en train de faire. Déjà, il n'y a aucun rapport entre les mots et les dessins donc c'est difficile de les retenir ensemble. En fait, la seule chose que j'arrive bien à me rappeler c'est le premier dessin et ensuite les différentes décorations de chaque carré.

Q : Est-ce que si les mots et les dessins avaient eu un lien entre eux, tu penses que tu aurais pu mieux t'en souvenir ?

R : Oui.

Q : Tu ne pourrais pas créer des liens entre les mots et les dessins.

R : Non parce que je n'ai pas d'imagination.

Q : OK. Alors, je récapitule ce que tu m'as dit : quand il y a trop de détails, quand tu passes d'un carré à un autre, tu oublies certains d'entre eux, en particulier parce qu'il n'y a pas de liens entre les différentes parties de chaque carré et tu penses que tu aurais pu mieux faire ce dessin si tu l'avais d'abord recopié, est-ce que c'est ça ?

R : Oui.

Q : Et qu'est-ce que tu pourrais faire pour arriver à garder toute la feuille

R : Ben, la redessiner carré par carré.

Q : Donc de passer par l'action de dessin toi-même ?

R : Oui.

Q : Alors, je te propose d'essayer de le redessiner carré par carré mais dans ta tête, es-tu d'accord ?

R : Oui

Q : Est-ce que tu peux imaginer une feuille blanche ?

R : Oui.

Q : Et un crayon ?

R : C'est bon.

Q : Est-ce que tu peux dessiner le premier carré sur cette feuille dans ta tête ?

R : Oui, je peux...ça y est.

Q : Maintenant tu fais pareil avec le deuxième.

R : ...C'est bon.

Q : Est-ce que le premier est toujours là ?

R : Oui, j'ai les deux, ils sont bien comme sur la feuille et j'ai tous les détails. Je vois ma main qui dessine et les dessins sont comme sur le modèle.

Q : On passe au 3^{ème}.

R : Là non, je n'y arrive pas parce que je ne sais pas comment on dessine un cube. Il faudrait que je vois comment on le dessine et après, je crois que j'y arriverai.

Je montre alors à Anthony comment dessiner un cube.

Q : Prends le temps de dessiner le cube dans ta tête à côté des deux autres dessins.

R : C'est presque bon, j'ai encore un doute sur le cube.

Q : Regarde à nouveau le modèle et prends le temps ensuite de le dessiner dans ta tête, tu me dis quand tu as les trois dessins en détails dans ta tête.

Anthony se concentre pendant quelques secondes.

R : Je ne vois pas toute la feuille mais j'ai les trois dessins, seulement je n'arrive à n'en voir qu'un seul net à la fois.

Q : Est-ce que tu peux imaginer que tu recules un peu la feuille pour voir deux dessins en même temps ?

R : Non, je mélange les détails. Si je pense à un dessin, les autres deviennent flous, ils disparaissent en fait, je vois que ça change.

Q : Qu'est-ce qui change ?

R : Ben, je vois la feuille blanche d'abord, après il y a les dessins un peu flous, ça fait comme un diaporama, je vois le premier dessin, puis le suivant et après le troisième.

Q : Quand un dessin apparaît, il est complet ou est-ce que tu revois ta main en train de dessiner ?

R : Non, chacun apparaît d'un coup, tout fait, c'est celui de la feuille et pas celui que j'ai fait moi dans ma tête. Je ne vois pas tous les mots de chaque dessin par contre, je peux revoir les décorations des six dessins si je pense à la feuille en entier mais pas à ce qui était dans les trois dessins du bas.

Q : Les trois que tu n'as pas redessinés volontairement dans ta tête ?

R : Oui, ceux-là, je ne peux pas trop bien les revoir, je sais comment sont les bords des carrés mais je ne vois pas ce qu'il y a dedans.

Q : Donc, si je comprends bien, il faut que tu procèdes étape par étape pour ne pas tout mélanger, quand chaque étape est bien dans ta tête, tu arrives à aller de l'une à l'autre mais par contre, tu n'arrives pas à faire exister plusieurs étapes ensemble de manière nette. Chaque dessin apparaît d'un coup, il est comme sur la feuille et ils apparaissent les uns après les autres. Et comme les mots n'ont pas de rapport avec les dessins, ils ne reviennent pas. Est-ce que c'est bien ça ?

R : Oui, c'est ça. C'est pour ça que j'ai l'impression que j'oublie facilement les choses. Alors que je m'aperçois que quand je fais les exercices que Malika me donne, j'arrive à les faire plus ou moins bien en faisant revenir des trucs que j'ai appris à l'école ou au collège.

Q : D'accord. Ce plus ou moins bien, à ton avis, il est lié à quoi ?

R : Ben...hier par exemple, j'avais un exercice de français, sur les temps, je croyais que c'était que sur l'imparfait mais en fait en le faisant, je me suis rendu compte que c'était avec plusieurs temps, alors, j'ai refait l'exercice.

Q : Et qu'est-ce que tu aurais pu faire avant de faire l'exercice pour le faire sans te tromper du premier coup ?

R : Ben, bien lire la consigne et vérifier que j'ai bien compris ce que je dois faire avant de commencer. Et aussi faire revenir tout ce que je sais sur les conjugaisons : les groupes, les temps, les terminaisons et les pronoms.

Q : Oui, et tout ça, tu l'as mis en forme comment ?

R : Ça dépend des temps en fait. Ceux que je sais bien, ben je fais un exemple de chaque temps, je code le verbe suivant le groupe et la terminaison autrement et dans quoi je peux m'en servir et ça fait revenir tout ce que je sais sur ce temps parce que je me souviens que je les ai appris à l'école. En fait, je croyais que j'avais tout oublié mais non, c'est surtout que je ne savais plus comment les retrouver. Ça fait un peu comme une fiche dans ma tête. Je crois qu'en fait, ce n'est pas que j'ai oublié les choses, c'est plus que je ne sais pas toujours comment les retrouver. Maintenant, quand je travaille sur un temps avec Malika, j'essaye de faire la fiche dans ma tête et comme ça, je retrouve les informations.

Q : Tu te souviens que pour les gestes techniques à la boxe, quand un geste était bien installé dans ta tête, tu me disais que c'était automatique qu'il revienne.

R : Oui, je ne décomposais plus.

Q : Alors, est-ce que tu peux imaginer que ces fiches que tu crées, elles soient comme cet automatisme ?

R : ... Ben en fait, je crois que c'est ce que j'ai fait pour les divisions. Enfin, maintenant quand je pense aux divisions, je trouve que c'est logique, je n'ai plus besoin de tout décomposer, la technique, je la connais et ... Je ne sais pas comment dire autrement, c'est logique en fait...

Q : Dans ce que tu me dis, si je comprends bien, lorsque tu as acquis une technique, la division par exemple, tu as le sentiment que c'est logique et donc tu n'as pas besoin de décomposer et que par contre, quand tu es en train d'apprendre, tu construis une fiche dans ta tête qui te permet de faire revenir ce que tu apprends ici et ce que tu as appris à l'école ou au collège, est-ce que c'est ça ?

R : Oui, c'est ça. En fait, dans ma tête, j'ai les images des fiches qui reviennent.

Q : OK, est-ce que tu penses que maintenant, tu sais quoi faire avec ta mémoire du moment ?

R : Oui, il faut que je prenne le temps de faire revenir la fiche que j'ai dans la tête mais pour ça, que je pense à faire la fiche.

Q : Et bien, voilà, c'était notre dernière rencontre, est-ce que tu aurais autre chose à dire ?

R : ... Non, c'est bon.

Q : Alors bonne continuation.

R : Merci.

Annexe 4-4 : Dialogue avec Michel

Q : Comme je l'ai expliqué hier, en individuel, nous allons aller plus loin dans la façon que tu as d'apprendre. Tu m'as dit que ce que tu voulais toi, c'était t'améliorer en mathématique. Pour commencer, nous allons d'abord voir ensemble comment tu fais pour comprendre, mémoriser...avant d'aller s'occuper des maths. Donc, je voudrais que tu penses à une activité dans laquelle tu réussis sans aucune difficulté.

R : De quel genre ?

Q : ça peut être n'importe quelle activité : du sport, du bricolage...

R : *(après un temps de réflexion)* La chasse.

Q : La chasse, OK. Tu chasses quoi comme sorte de gibier.

R : Le gros gibier.

Q : Gros gibier, le sanglier ?

R : Ouais.

Q : OK. Qu'est-ce qui fait que tu y es bon ?

R : Je m'applique.

Q : Et le résultat, c'est quoi ?

R : Comment ? Le résultat ?

Q : Tu ne rentres jamais bredouille ?

R : Si parce que c'est rapide et qu'il faut prendre son temps en même temps.

Q : Est-ce que tu pourrais repenser à une fois où tu as réussi à tirer sur un sanglier, comment tu t'y es pris ? Prends ton temps pour y repenser et tu me réponds ensuite

Quelques secondes s'écoulaient, Michel s'adosse à sa chaise et semble revivre une scène, il a les yeux qui regardent partout et nulle part tout en remuant les lèvres sans mots.

R : Je l'aperçois. Je regarde un peu ce qu'il fait. J'attends qu'il soit assez près et je laisse la bête approcher...

Q : D'accord. Alors, pendant le temps où tu as repensé à cet événement, tu avais l'air de le revivre. Comment cela se passait dans ta tête ?

R : Ben je revoyais la scène.

Q : Comment tu as revu cette scène ?

R : Comment je l'ai revu ?

Michel hausse les épaules et me regarde d'un air perdu.

Q : Est-ce que tu te voyais ou est-ce que tu voyais la scène de l'intérieur ?

R : Ah ! Je me voyais dedans !

Q : Tu te voyais et le reste ?

R : Ben en couleur.

Q : En couleur, sous forme de film ?

R : Non en couleur normale, comme quand le matin, le soleil il se lève, pareil.

Q : Mais l'action dans ta tête, elle se déroulait ou c'était juste des photos ?

R : Non, elle se déroulait.

Q : Tu peux être plus précis.

R : Ben, j'ai re-entendu le bruit de l'eau et le bruit du tir. Euh, je ne sais pas comment dire.

Q : Est-ce qu'on peut dire que tu as revu l'ensemble de la scène comme un film avec du son ?

R : Ouais.

Q : Pourquoi le bruit de l'eau ?

R : Parce qu'il a sauté dans l'eau.

Q : Pourquoi c'était important qu'il soit dans l'eau ?

R : Parce qu'il y avait un arbre en travers et que je savais qu'il allait s'arrêter et que j'aurais le temps de tirer. J'étais pratiquement sûr de mon coup vu où j'étais placé.

Q : Pendant tout ce temps, comment tu as fait pour pouvoir être sûr que tu étais sur le bon angle de tir ?

R : J'étais stressé, je tremblais, c'était l'adrénaline qui monte et puis...

Il s'interrompt

Q : OK, mais au début tu m'as dit qu'il fallait s'appliquer. En quoi, il faut s'appliquer ?

R : Ben, il faut bien viser la bête que je veux tirer.

Q : Comment tu sais que ton tir va être juste ?

R : Parce que je sais que mon point est bien réglé. C'est pas un laser mais normalement là où le point est sur la bête c'est là où la balle va frapper. Il faut s'appliquer pour tuer et non blesser.

Q : Et pour en arriver là, qu'est-ce que tu as fait avant pour être sûr de ton coup ?

R : C'est une habitude, à force d'y aller et de manquer. A force de m'entraîner, j'ai réussi à avoir de bons résultats.

Q : T'entraîner ?

R : Oui, à force d'y aller avec mon père et des collègues qui m'ont montré comment il fallait faire. Des fois ils me faisaient tirer et puis là-bas à Château, il y a un tir sur cible où on tire sur une cible à 50 mètres environ et on peut voir les résultats qu'on fait et ça aide pour le tir en réel.

Q : Comment ça aide ?

R : Ben c'est un peu compliqué à expliquer.

Q : Prend ton temps.

R : Ben d'abord, je prends mon fusil à la main, bien serré. Je me cale sur mes pieds. Je ferme un œil, je prends le début de mon canon et le bout de mon viseur bien fin que je le vois à peine. Moi, ma stratégie c'est de partir d'en bas de la cible et en remontant et quand j'ai mon point à peu près du noir, je tire.

Q : Qu'est-ce qui t'as fait choisir cette stratégie ?

R : Ben j'ai essayé de partir d'en haut ou de sur les côtés mais c'était moins bien réussi comme tir.

Q : Et pendant ces essais, qu'est-ce qui se passait dans ta tête ?

R : Ben, je savais que je devais m'appliquer mieux, que je ne devais pas trembler, me positionner mieux aussi.

Q : Ça veut dire quoi pour toi, t'appliquer mieux, tu dis ça souvent.

R : m'appliquer mieux ? Prendre mon temps, m'amuser au tir...

Q : T'appliquer c'est pouvoir prendre du plaisir à ce que tu fais.

R : Oui.

Q : Tu as parlé de mieux se positionner, est-ce que ça aussi tu le met dans le fait de s'appliquer. Il y a quoi d'autre ?

R : la concentration. Bien regarder sa cible, bien observer, et voilà,

Q : Ok, mentalement, qu'est-ce que tu fais pendant ce temps d'observation pour améliorer ton résultat.

R : J'enlève tous les bruits de l'environnement, tous collègues qui discutent, les tirs qu'il y a eu avant. Je garde...

Q : Tu gardes quoi ? Tu as dit que tu enlevais tout l'environnement.

R : Ben en fait, je me concentre au maximum sur la cible pour que au moment où je vais tirer, j'entends que mon bruit à moi.

Q : A ce moment-là, est-ce qu'on peut dire qu'il y a une transformation de tout ce qu'il y a autour de la cible ?

R : Je ne vois que la cible, où elle est posée, je ne vois que le contour et la cible. On dirait qu'elle est un peu plus grande et les chiffres un peu plus gros, je distingue bien le noir et le blanc donc je me positionne bien. Et voilà.

Q : Et ton fusil ?

R : Je prépare mon tir, je charge, j'épaule et...

Q : Comment sont les chiffres à ce moment là ?

R : Plus petits.

Michel semble gêné de répondre, il rit nerveusement.

R : J'ai l'impression que je louche quand je parle !

Q : Non, tu ne louches pas. J'ai vraiment le sentiment que tu revis la scène.

R : Oui, ça fait bizarre.

Q : OK. Respires un grand coup et on revient sur la cible. Tu as armé ton fusil, tu l'as épaulé, tes chiffres sont devenus plus petits. Comment les chiffres sont devenus plus petits ?

Michel prend un temps en silence

R : Parce que ça fait un peu comme un appareil photo, je zoome en arrière. Après, je prends mon viseur, je vise le plus fin possible... Je pars d'en bas de la cible, je remonte et une fois que mon grain d'orge est au niveau du 10, j'appuie sur la détente.

Pendant tout ce temps, Michel regarde un point indéfini, calé sur sa chaise, les bras croisés.

Q : Tu revois la scène là ?

R : Oui. Comme j'aime tirer et j'aime faire de bons résultats, je fais tout pour y arriver.

Q : Tu mets quoi derrière « tout pour y arriver » ?

R : On rentre dans la technique là ! ... C'est la concentration. Pour moi, il n'y a que ça. J'arrive, je me mets sur le pas de tir, je concentre au maximum sur la cible, je tire ma première balle, je demande à un collègue avec les jumelles de regarder où j'ai tiré, et selon qu'il me dit si j'ai tiré à droite, à gauche, en haut ou en bas, j'essaye de m'appliquer à la 2^{ème} et la 3^{ème} balle pour faire encore mieux que, que là où j'ai tiré.

Q : On revient à cette idée d'application. Est-ce que tu pourrais me dire ce que tu fais dans ta tête après ce premier tir ? Comment tu analyses la situation ?

Michel reste silencieux quelques secondes. Il me regarde et hausse les épaules.

Q : Tu viens de faire ton premier tir et le résultat n'est pas celui que tu attendais. Qu'est-ce qui se passe à ce moment-là dans ta tête ?

R : Je sais que je vais tirer à peu près pareil pour le 2^{ème} et le 3^{ème} coup ou un peu plus décalé.

Q : Comment tu sais ?

R : Logiquement si la première balle j'ai fait neuf, je vais essayer de tirer où j'ai pas tiré, j'essaye de redescendre un petit peu ou de remonter un peu plus pour taper un 10 ou un 8 dessous...

Q : Comment c'est là, maintenant dans ta tête ?

R : Ben je m'y vois, enfin, c'est un bien grand mot. Comme c'est des collègues et moi qu'on s'en occupe, je sais où ça se passe, je sais comment on fait, je sais que la cible est à tel endroit puisque c'est nous qui l'installons.

Michel se lance dans une description de l'organisation de ce stand de tir, il n'est pas sur des évocations. Je décide de le recentrer sur ce qu'il fait pendant ces tirs.

Q : OK, si maintenant on revenait sur tes tirs. Tu m'as dit qu'avant le premier tir, tu « zoomais » sur la cible, que tu occultais tout ce qu'il y avait autour et qu'au moment de tirer, la cible redevenait plus petite. Est-ce que tu fais pareil pour le 2^{ème} et le 3^{ème} tir ?

R : Non, je ne le fais qu'au début.

Q : Pourquoi ?

R : Parce que je sais comment mon cerveau va réagir par rapport à l'image de la cible. Je ne sais pas l'expliquer. La chasse c'est quelque chose que je pratique, je n'arrive pas à expliquer la technique. Et puis ça fait bizarre d'en parler à une femme.

Q : Tu peux oublier le fait que je sois une femme, on se connaît depuis longtemps, l'important c'est d'arriver à comprendre comment tu t'y prends pour réussir tes tirs. Le but c'est que tu puisses te servir de tes stratégies pour réussir ton concours d'entrée à la formation que tu as

choisi. Donc on va revenir sur ce que tu as déjà expliqué. On va décomposer ensemble ton action. Tu m'as dit tout à l'heure : je vois la cible qui s'agrandit, je fais abstraction de tout le reste, il n'y a plus que la cible, un peu comme le zoom, je vois les chiffres en plus gros, au moment où je me prépare à tirer, le zoom revient en arrière, et je vois les chiffres plus petits, je fais mon premier tir et après je sais ce que je dois faire. Tu me dis je n'ai plus besoin du zoom

R : Oui, c'est le cerveau qui transmet l'information et qui me dit : tu as tiré là, il faut que tu essayes de te concentrer pour faire un peu mieux, voilà.

Q : D'accord, là tu me dis : « le cerveau me dit » Est-ce que à ce moment-là, il y a une voix ?

R : Non, il n'y a pas de voix mais c'est comme si je ressentais une pulsion, un truc qui me pousse à faire mieux.

Q : Comment tu pourrais décrire ce que tu fais alors ?

R : C'est compliqué.

Q : Prends ton temps.

R : J'y arrive pas.

Q : OK, alors, on va essayer ensemble de décomposer toute l'action. Au 2^{ème} tir, est-ce que tu n'as pas du tout l'effet de zoom au moment où tu vises ?

R : Un peu ouais. Le noir et le blanc ils zooment un peu. Je les vois mieux, un peu plus gros, les contours des numéros.

Q : Tu te focalises dessus ?

R : Oui.

Q : Tu es focalisé, tu as ton fusil, tu l'épaules, qu'est-ce qui se passe à ce moment-là ?

R : Je regarde bien la cible encore une fois et je tire une 2^{ème} fois.

Michel est à nouveau adossé sur la chaise, il parle lentement et regarde un point indéfini, il semble complètement revivre la scène.

Q : Là, tu l'as revécu complètement ?

R : Ouais, complètement.

Q : Qu'est-ce qu'il y avait autour de toi ?

R : Ben j'ai revécu de l'intérieur, je revoyais les mouvements...

Michel a du mal à en dire plus, je décide de revenir sur le tir à la chasse pour voir s'il arrive à mieux expliciter son action.

Q : Tu fais pareil quand tu es à la chasse ?

R : Non parce que là, l'animal bouge. Je m'applique plus, je me concentre plus.

Q : Alors, est-ce que quand tu vois un chevreuil, tu fais comme avec la cible, il n'existe plus que ça.

R : Oui. Car quand ils arrivent, deux ou des fois trois, on ne voit plus que ça, on sait très bien qu'on va tout faire pour au moins en tirer un et faire un bon tir.

Q : Tu as cet effet de zoom ?

R : Oui.

Q : De la même manière ?

R : non parce que j'attends qu'il soit plus près.

Q : Est-ce qu'on peut dire que c'est là que tu mets les mots application et concentration ?

R : Oui.

Q : Qu'est-ce que tu utilises alors comme repères ?

R : L'environnement, si c'est bien dégagé, l'angle de tir à 30°.

Q : Une fois que tu as fait ces vérifications de sécurité, comment est le chevreuil ?

R : Une fois qu'il est dans mon viseur, il n'y a plus que lui, on voit pas intégralement le reste.

Michel parle davantage de l'action que de ce qu'il a construit mental pour y arriver. Cependant, le connaissant depuis longtemps, je sais qu'il a besoin d'être en confiance pour

parler de lui, donc, j'utilise le sujet de la chasse pour l'amener à passer de l'action à ses évocations.

Q : La semaine dernière, nous en étions restés à la différence entre le tir sur cible et le tir réel. Tu disais que pour le tir sur cible, tu la visualisais dans ta tête avec un effet de zoom alors qu'en situation réelle tu prenais d'autres indices de l'environnement pour pouvoir anticiper ton tir. Alors, le chevreuil, tu peux y repenser maintenant ?

R : Oui. *Il prend un cours temps de silence* : j'attends qu'il s'approche et qu'il n'y ait pas trop de bruit. Voilà. Je ne vois pas quoi dire d'autre sur la chasse.

Q : OK. Est-ce que depuis la semaine dernière, dans la formation, tu t'es aperçu que tu pouvais travailler comme pour ton tir sur cible ?

R : Oui, ma durée sur certains trucs. Voir les choses autrement et peut-être me concentrer un peu plus.

Q : Tu as pu te concentrer un peu plus ?

R : A moitié je dirai.

Q : A moitié ?

R : Ben... Comme la formation m'intéresse, je travaille plus

Q : Ça veut dire quoi, pour toi ?

R : Ben, en maths par exemple, je m'améliore un peu, surtout quand je peux les faire sur l'ordinateur.

Q : Là, pour me reparler des maths, je te voyais lever les yeux. Tu te revoyais devant l'ordinateur en train de les faire ?

R : Oui et ce n'était pas comme à la chasse parce que j'avais le casque sur les oreilles pour écouter de la musique et ne pas entendre ce que faisaient les autres. Je ne me souviens plus trop des exercices, juste que je les ai fait.

Q : OK, autrement dit, tu ne veux pas trop parler des maths ?

R : Non, pas vraiment.

Q : Bien, alors je vais te proposer des exercices différents. Plus comme ce que l'on a fait lundi dans l'atelier collectif, si tu veux bien.

R : Ah ça oui parce que lundi, je n'arrivais pas toujours à comprendre ce qu'il fallait faire.

Q : Alors, je vais te présenter un dessin assez petit et en noir et blanc. Je voudrais que tu l'étudies pour le reproduire à l'identique dans ta tête.

Michel étudie le dessin assez rapidement. Je l'amène donc à y revenir de façon plus approfondie.

Q : Alors ?

R : Alors rien.

Q : Prends bien le temps d'y repenser.

R : Heu... Une tige, deux parois verticales, en fait 3, celle sur le devant éclatée en morceau et un petit poisson rouge...

Q : Un petit poisson rouge ?

R : Je crois que c'est un poisson rouge parce je pense qu'il ressemble à un poisson rouge qui nageait au milieu des éclats de verre à vin.

Q : Un verre à vin ?

R : Oui, comme ceux qu'on a à la maison. Il est dans le placard chez moi, je sais que ce n'est pas un verre à champagne parce qu'ils sont plus fins.

Q : Donc quand tu repenses au dessin, maintenant, tu revois quoi ?

R : J'avais le poisson au début, ça m'a rappelé un petit arc-en ciel que j'avais eu à la pêche, c'est ça qui m'a fait penser au poisson rouge. Et je l'ai vu dans un gros verre à pied mais très

gros. C'est une image du petit poisson dans son aquarium au milieu de la salle à manger. Il se met à ressembler au poisson du dessin mais dans un verre pas cassé. Je vois le verre et un chat qui regarde le poisson. C'est le chat en voulant attraper le poisson qui casse le verre. C'est le chat de ma voisine.

Q : Et tout ça, c'est comment dans ta tête ?

R : Des images qui défilent comme des diapos sans son.

Q : Est-ce que c'est comme quand tu vises ta cible, tu zoomes ?

R : Non, c'est plus comme si j'étais dans le chat, que je voyais à travers ses yeux.

Q : Ok, donc maintenant le dessin, il est comment dans ta tête ?

R : Ben en fait, il ressemble plus du tout au dessin de départ, c'est un diaporama en couleur.

Q : Tu vois, quand tu prends le temps de penser aux choses, tu arrives à les faire exister dans ta tête et à en parler.

R : Oui, je sais que j'ai des images dans la tête, après, je ne sais pas toujours quoi en faire.

Q : On va y travailler. Pour la prochaine fois, j'aimerais que tu essayes de garder le dessin du poisson dans ta tête, de continuer à le faire exister dans ta mémoire.

Q : Te souviens-tu de ce que nous avons fait la dernière fois ?

R : Oui, on a travaillé sur le dessin du poisson.

Q : Comment est-ce que le dessin te revient ? Prends le temps d'y penser avant de me répondre.

Michel prend quelques secondes avant de répondre.

R : Un verre... à pied avec le poisson, de l'eau et... le verre qui éclate.

Q : Comment tout cela t'est revenu ?

R : Il y avait au début juste des éclats et une fois que je me suis rappelé où ils devaient être sur le dessin, tout le reste est revenu d'un coup.

Q : Tu as revu tout le dessin, est-ce que c'était celui de la feuille directement ou est-ce que tu as eu besoin de repasser par celui que tu avais construit avec le poisson rouge ?

R : Heu, j'en sais rien. J'ai plus visualisé le verre que le poisson, j'ai dit qu'il y avait un poisson parce que je me souvenais qu'il y avait un poisson mais voilà...

Q : Pourtant tu m'as dit que le dessin t'était revenu en deux temps, d'abord les éclats et après tout le reste et maintenant tu me dis que finalement tu as revu le verre, que tu te souvenais qu'il y avait un poisson mais que tu n'as pas eu besoin de le revoir donc, l'image du dessin dans ta tête n'est pas tout à fait le même ?

R : Ben si, je sais comment il est le dessin de départ : c'est un verre, un poisson. Je crois qu'il y a de l'eau dedans parce qu'un poisson sans eau, ça ne peut pas nager et à la fin il éclate...

Q : À la fin, il éclate ?

R : À la fin ou au début, j'en sais rien mais je sais qu'il y a un poisson et que le verre éclate...

Q : Si il y a un début et une fin, ça veut dire que pour toi, il y a une histoire ?

R : Ouais.

Q : Est-ce que ça veut dire que quand tu fais revenir le dessin dans ta tête, il y avait cette histoire ?

R : Non.

Q : Tu en es sûr ? Repense à la façon dont te revient le dessin.

Michel prend un nouveau temps d'évocation et son visage change d'expression.

R : En fait, si, c'est une histoire parce qu'il y a un début et une fin. Au début le verre était vide, après il y a le poisson, après il y a de l'eau parce que je ne vois pas un poisson nager dans le vide et à la fin, il... il se passe un truc comme quoi le verre il éclate donc voilà, est-ce que c'est le poisson en bougeant ou la pression de l'eau ou les vibrations.

Q : Cette histoire, est-ce que tu te la racontes ou c'est plutôt quelque chose que tu vois ?

R : Je ne sais pas, c'est revenu comme ça.

Q : Prends le temps avant de répondre, on n'est pas pressé, repense au dessin.

Michel lève la tête, ses yeux bougent.

R : Animé. C'est animé et en couleur. On dirait des diapos ou plusieurs dessins qu'on aurait faits de l'histoire que l'on fait défiler mais il y a un truc bizarre.

Q : C'est-à-dire ?

R : D'abord le verre, le verre avec le poisson, le poisson qui décolle du verre et 4^{ème} diapo, le verre éclaté et 5^{ème} les bouts de verre projetés.

Q : Et tout ça tu le vois en diapos ou en dessins alors ?

R : Ben, un peu les deux : les images dessinées ressemblent au dessin de départ alors que les diapos ce sont des vraies images, un vrai verre, un vrai poisson quoi. Mais j'ai un peu les deux en même temps.

Q : Comment ?

R : Ben si je m'imagine en train de le dessiner, je dessine comme je passerai les diapos : d'abord le verre plein avec le poisson, 2^{ème} partie : le verre avec le poisson dedans et des fissures. 3^{ème} partie : le verre éclaté et le poisson qui saute.

Q : Tu te voyais en train de dessiner ?

R : Non, on aurait dit que mes yeux c'était les diapos et que c'est mes yeux qui créaient, qui dessinaient les images à travers les diapos. Et là, les trois dessins, ils étaient comme celui de départ, en noir et blanc et le dernier c'était celui que tu m'as montré.

Q : Est-ce qu'il y avait d'autre chose comme le bruit du verre qui se casse ?

R : Non. Il n'y avait pas de bruit et je n'avais pas besoin de me dire l'histoire, je me rappelais suffisamment du dessin de la semaine dernière.

Q : OK. On va en rester là pour le dessin. Comme lundi en atelier collectif, je vais te proposer une petite énigme, je voudrais que tu essayes de la résoudre mentalement et ensuite on parlera de comment tu as procédé. Voici l'énigme : « *Deux pères et deux fils vont à la chasse, ils tuent chacun un lièvre. Combien cela fait-il de lièvres en tout ?* »

Michel essaye de répéter immédiatement la phrase. Je l'invite à évoquer l'énigme mentalement. Il prend quelques secondes avant de répondre :

R : Ben, trois lièvres, c'est ça ?

Q : Par rapport à lundi, que c'est il passé dans ta tête ?

R : J'ai imaginé...

Q : C'est-à-dire ?

R : Une chasse réelle, je me suis vu avec mon père et comme il manquait encore un père, j'ai pensé à un grand-père mais que j'ai imaginé parce que j'en ai aucun... Je me suis souvenu d'une chose qui c'était déjà passée puisque avec mon père on chasse beaucoup et j'ai cherché qui pourrait faire la troisième personne, un collègue de mon père et voilà, j'ai trouver la solution.

Q : Quand tu dis « une chose qui s'est déjà passée » ça veut dire quoi pour toi ?

R : Ben, je me suis vu en train de tirer le lièvre. J'ai revu la plaine, les herbes folles, j'entends les chiens et les coups de feu, comme un film.

Q : Est-ce qu'on peut dire que comme cette énigme fait appel à quelque chose que tu as vécue, dans ta tête, au lieu d'imaginer, tu fais revenir des souvenirs de tes propres chasses et du coup, tu as le son et les images.

R : Ouais. Et puis c'était facile, je me rappelais de l'énigme de lundi.

Q : Qu'est-ce que tu veux dire ?

R : Ben, lundi, celle avec les canards, j'y arrivais pas, je comprenais pas pourquoi deux pères et deux fils pouvaient avoir tué seulement 3 canards mais quand tu m'as dit celle des lièvres ben, je me suis rappelé celle des canards et tout est devenu clair.

Q : ça veut dire que lundi, tu n'avais pas réussi à construire dans ta tête une image autour de la chasse ?

R : Non, je bloquais sur le fait que c'était des maths et du coup, rien ne venait mais là, l'énigme des canards est revenue et surtout la réponse.

Q : Et comment as-tu fait le lien avec l'énigme des canards ?

R : Ben j'ai vu les canards et la suite, elle m'est venue forcément...

Q : Comment ça ?

R : En fait, quand j'ai compris que c'était la même chose que lundi c'est-à-dire : « Deux pères et deux fils tuent chacun un canard, il y en a trois en tout. » Ben, j'ai imaginé la scène avec les canards et j'ai retrouvé la réponse.

Q : OK, ça c'était l'énigme de lundi. Et cette scène avec les canards, elle était comment ?

R : Ben une vraie scène avec les canards du lac et les mêmes chasseurs.

Q : Comment t'es revenue cette première énigme ?

R : Je me suis servi de celle que tu viens de me dire pour traduire l'autre.

Q : OK, mais tu viens de me réciter exactement l'énigme de lundi, comment elle est la phrase dans ta tête ?

R : Ben avec les canards.

Q : D'accord mais les mots de la phrase sont précis, ils ont quelle forme dans ta tête. Prends le temps avant de répondre.

R : J'ai juste pensé à la phrase d'aujourd'hui et j'ai mis les canards à la place des lièvres et j'ai retrouvé la phrase de lundi. Après, j'ai remis les mots dans le bon ordre parce que je savais qu'il y avait 3 canards et qu'il fallait comprendre pourquoi. Je ne peux pas expliquer plus !

Q : Tu te rappelles comment nous avons fait pour le dessin sur le poisson ?

R : Ben oui !

Q : Est-ce que tu pourrais faire pareil avec cette énigme ?

R : Oui, si tu veux.

Q : OK, alors, dans ce que tu viens de me dire, tu as expliqué que lundi, tu n'avais pas pu construire quelque chose dans ta tête parce que c'était pour toi un exercice de mathématiques, c'est ça ?

R : Oui, et dès que c'est des maths, j'ai toujours l'impression que je ne vais rien comprendre.

Q : Bien, mais là, tu as résolu l'énigme sans bloquer ?

R : Non, parce que j'ai compris que c'était pareil que lundi et comme je le rappelais de la réponse, j'ai pu voir dans ma tête la réponse.

Q : OK, et tu as vu quoi ?

R : Ben, ce que je t'ai dit, une vraie chasse, comme d'habitude, mon père et moi et puis le collègue à mon père pour que ça fasse trois.

Q : Ton image, elle était comment ?

R : heu, plus comme un film cette fois-ci, parce que j'ai déjà chassé le lièvre. Ce que je t'ai dit tout à l'heure, je voyais la plaine, les herbes, les chiens qui aboient et le bruit des fusils.

Q : OK, là tu me parles de celle d'aujourd'hui mais...

R : Ben oui, parce que c'est grâce à celle-là que j'ai pu avoir une image de celle de lundi, parce que c'était presque pareil. Si tu veux, quand tu m'as dit l'énigme, j'ai vu les lièvres en premier et après très vite dans ma tête, tout s'est mis en place, celle d'aujourd'hui et l'autre.

Q : Donc, si j'ai bien compris, une fois que tu as réalisé que c'était la même chose, tu as construit un film de la chasse avec des souvenirs à toi et tu as transformé les lièvres en canard, c'est ça ?

R : Oui, comme je n'avais pas peur de me tromper parce que je savais que c'était la même réponse, tout s'est fait tout seul dans ma tête et très vite, trop vite pour que j'arrive à tout expliquer.

Q : D'accord, donc, est-ce qu'on peut dire que si tu arrives à reconnaître dans un énoncé, quelque chose que tu as déjà rencontré et compris, tu peux faire l'exercice facilement ?

R : ...Ben oui, en fait...

Q : Alors, comment maintenant tu pourrais imaginer te servir de ça pour les maths ?

R : Déjà, prendre le temps de lire tout l'énoncé parce que souvent, je commence à lire et si je ne comprends pas de suite, je laisse tomber ou je réponds au hasard. Après, je ne sais pas...Les images dans ma tête, elles ne viennent pas facilement quand c'est des maths.

Q : Justement, qu'est-ce que tu peux faire ?

R : Heu...les construire ?

Q : Oui, et tu as une idée de comment ?

R : Ben, je ne vais pas pouvoir toujours me servir de la chasse.

Q : Certes, mais là, maintenant que tu as revu ton projet professionnel et que tu veux monter ton entreprise d'entretien des espaces verts, qu'est-ce que tu fais en maths ?

R : Ben, avec Malika, on travaille pour que je termine mon CAP...Ah, je comprends ce que tu veux dire. Au lieu de laisser tomber, il faut que je cherche si j'ai déjà fait un truc comme ça.

Q : Et si c'est quelque chose de nouveau ?

R : Heu...Facile, je me trouve un exemple qui pourrait aller soit avec la chasse soit avec les espaces verts.

Q : Par exemple, mais surtout, ce qui est important, c'est ce que tu as dit juste avant, c'est de lire l'énoncé jusqu'au bout avant de dire que tu ne comprends pas. Et après, t'aider de ce que tu connais pour construire dans ta tête avant de remplir ta feuille. Comme il nous reste encore deux semaines, si tu veux, les prochaines fois, on pourra essayer ensemble.

R : Oui.

Je n'ai pas retranscrit les deux séances car elles n'amenaient pas d'éléments nouveaux sur les stratégies de Michel.

U.F.R. Psychologie, Sciences de l'Éducation
Département des Sciences de l'Éducation
Université de Provence, Aix-Marseille I

MASTER Professionnel Education et Formation 2ème Année
Option : Ingénierie de la formation par alternance

La Gestion Mentale : un outil d'éducabilité cognitive au service de l'Espace Territorial d'Accès aux Premiers Savoirs

L'Espace Territorial d'Accès aux Premiers Savoirs (ETAPS), dispositif spécifique à la Région PACA, s'adresse à des jeunes de 16 à 25 ans sortis du système scolaire sans diplôme ou avec peu de qualification. Ce parcours leur permet de se préparer à intégrer une formation qualifiante ou un emploi par un accompagnement global de remise à niveau des connaissances de base et d'élaboration du projet socioprofessionnel. Inscrit dans le champ de la formation professionnelle, ETAPS met l'apprenant et ses processus d'apprentissage au cœur du dispositif.

A La Ligue de l'enseignement, par des pratiques fondées sur l'éducabilité cognitive, cet accompagnement favoriserait la construction identitaire et la mise en œuvre de leur projet en s'intéressant à leurs stratégies d'apprentissage.

En nous inscrivant dans une approche psychosociologique, nous avons défini l'accompagnement en formation, l'identité et la construction identitaire puis l'éducabilité cognitive et enfin, une démarche qui en découle : la Gestion Mentale.

Nous avons proposé à un groupe de stagiaires en ETAPS, un atelier méthodologique basé sur la pratique du dialogue pédagogique, outil de la Gestion Mentale, pour les amener à la prise de conscience de leur profil d'apprenant ; il semblerait que cette dernière donne lieu à des changements dans le rapport de ces jeunes aux apprentissages, impactant ainsi sur leur construction identitaire et leur projet socioprofessionnel.

Mots-clés : accompagnement en formation, construction identitaire, stratégies d'apprentissage, Gestion Mentale, dialogue pédagogique, éducabilité cognitive, ETAPS.

Mental Management : a tool of cognitive trainability for the Territorial Space of First Knowledge's Access

The Territorial Space of First Knowledge's Access (TSFKA), specific device in the PACA Region, aimed at young people aged 16 to 25 left school without qualifications or with low qualification. This course allows them to prepare to enter skills training or employment by a global support for upgrading basic skills and project development socio-professional. Entered in the field of vocational training, TSFKA puts the learner and learning process at the heart of the device.

At La Ligue de l'enseignement, by practices based on cognitive trainability, this support would encourage the construction of identity and the implementation of their project by focusing on their learning strategies.

By registering in a psychosocial approach, we defined the support for training, identity and identity construction, then the cognitive trainability and finally, a step that follows: the Mental Management.

We have proposed a group of students in TSFKA, a methodological workshop based on the practice of pedagogical dialogue, mental management tool, to bring them to awareness of their learning profile; it would seem that the awareness gives rise to changes in the ratio of these young people to learning, and impacting on their identity construction and socio-professional project.

Keywords: support training, identity building, learning strategies, mental management, pedagogical dialogue, cognitive trainability, TSFKA.

VIVIAN Elisabeth
Sous la direction de **MOLINA Guylaine, Maître de Conférence**
Juin 2011