

PARTIE B - PRESENTATION DE LA DEMARCHE SUIVIE COMMUNE AUX DEUX OBSERVATIONS

La démarche engagée avec des formateurs dans le cadre du travail d'étude sur les actions jeunes visait à les préparer à une recherche pédagogique appliquée "pour aider à proposer des dispositifs de formation nouveaux" (1). Elle impliquait de partir de l'expérience pédagogique, des observations faites au cours des stages, et de les référer à un cadre explicatif théorique, en maintenant la participation des formateurs à cette seconde phase.

Dans cette partie seront décrites les étapes successives ayant permis à des praticiens de mettre en oeuvre une recherche :

1. Le repérage des difficultés rencontrées avec les publics jeunes
2. La délimitation du domaine d'observation
3. Le choix de la démarche d'observation
4. La détermination des situations d'observation
5. Le choix de la technique d'observation
6. Les principes généraux des observations.

1. LE REPERAGE DES DIFFICULTES RENCONTREES AVEC LES PUBLICS JEUNES -

Les problèmes rencontrés par les formateurs au démarrage des actions jeunes de longue durée (Pacte Nationale pour l'Emploi) ont suscité des réflexions collectives antérieures à l'engagement du projet d'étude (2).

Une première phase de l'étude a été de rassembler, approfondir, discuter les difficultés constatées par les formateurs dans leurs activités de formation auprès des jeunes. Celles-ci pouvaient, en distinguant les difficultés d'ordre cognitif et celle d'ordre affectif et psychomoteur qui les accompagnent ou les accentuent, s'énoncer comme suit :

a) Sur le plan cognitif des difficultés d'apprentissage étaient relevées à propos des contenus suivants :

- expression écrite caractérisée par le recours à l'écriture phonétique et la non-maîtrise de la phrase simple.

- expression orale limitée quand il s'agit de parler de soi, d'imaginer une histoire, de raconter une visite (manque de vocabulaire, incapacité à

reconstituer une chronologie...)

- lecture saccadée, syllabique, et parfois méconnaissance de l'alphabet
- en calcul : non intégration du mécanisme des quatre opérations, et difficultés particulières pour les fractions et pourcentages.

Nécessité pour certains d'apprendre à poser les chiffres en colonnes, non différenciation des dizaines et des centaines.

L'importance de ces difficultés, comparativement à d'autres publics dits de bas niveaux touchés par le centre, a conduit les formateurs à s'interroger sur les capacités générales d'ordre cognitif mises en oeuvre par les jeunes :

- généralisation - discrimination
- assimilation de la causalité
- sériation, classification
- symbolisation
- repérage dans le temps et l'espace.

Un constat de non-maîtrise plus ou moins étendue était fait pour la majorité des jeunes.

b) Sur le plan affectif et psychomoteur, les observations faites au cours des situations d'apprentissage concernaient :

- l'égoцентризм intellectuel : difficultés à se décentrer, à prendre de la distance, à porter attention à un autre point de vue, à coopérer ; captation du formateur.

- la difficulté à aller jusqu'au bout d'un travail, le refus de refaire, de répéter ; des attitudes d'apathie, de découragement ; l'intériorisation de l'échec.

- l'instabilité corporelle ; les problèmes de coordination de mouvement et de latéralisation.

A partir de ce premier repérage, il a été nécessaire de préciser le domaine d'observation qui serait retenu.

2. LA DELIMITATION DU DOMAINE D'OBSERVATION-

Cette délimitation a été réalisée à partir d'une interrogation sur le rôle des formateurs dans les stages jeunes.

La coexistence de difficultés d'ordre cognitif affectif et relationnel rend impossible un travail centré sur les seuls contenus, mais le formateur doit-il (peut-il) pour autant se transformer en travailleur social et plus particulièrement en éducateur spécialisé ?

Deux éléments ont amené les formateurs à répondre par la négative à cette question :

- une partie du public " habitué des circuits de l'éducation spécialisée " (3) semblait n'en avoir guère tiré profit et la reproduction de ce type de relation éducative ne paraissait pas souhaitable.
- la durée du stage d'une part, la compétence des formateurs d'autre part, excluaient la prise en compte explicite de certaines difficultés relevant directement de la psychologie clinique, voire de la cure psychanalytique.

Cette prise de position a entraîné le choix d'un investissement sur les difficultés d'ordre cognitif. La poursuite du travail à partir de ces difficultés nécessitait de répondre à deux questions :

- selon quel cadre de référence théorique et avec quel spécialiste était-il souhaitable de continuer la démarche entreprise ?
- quelles difficultés étaient à étudier en priorité ?

3 . LE CHOIX DE LA DEMARCHE D'OBSERVATION

Les connaissances que les membres du groupe avaient en matière de psychologie cognitive de par leurs activités de formation de formateurs les avaient amenés à penser que la psychologie génétique pouvait constituer le cadre de référence pour cette approche. Il semblait, en effet, qu'une partie des difficultés d'ordre cognitif des jeunes étaient à mettre en relation avec la formation des concepts et l'accès aux structures formelles.

D'autre part, la lecture de certains travaux laissait supposer (4) que la référence à Piaget était pertinente, en matière de formation d'adultes.

Toutefois à ce stade il devenait nécessaire pour le groupe de collaborer avec un psychologue pour deux raisons :

- le degré de maîtrise du cadre de référence ne permettait de faire que des hypothèses globales sur le mode de fonctionnement des jeunes,
- la présence d'un non-pédagogue garantissait la prise de recul indispensable par rapport aux situations de formation.

) cf. typologie des publics chapitre III

) PETIT B. "Les apports de la théorie opératoire de la connaissance de Jean PIAGET à la formation d'adultes"

La recherche de ce spécialiste fut guidée par une double préoccupation :

- . trouver une personne ayant travaillé les théories piagésiennes appliquées à la pédagogie des adultes,
- . préserver une démarche ayant pour origine les observations faites par les formateurs. L'objectif visé n'était pas l'élaboration d'une théorie de l'apprentissage des jeunes de 16 à 20 ans, mais l'interrogation des réussites et échecs pédagogiques constatés à partir de données de la psychologie génétique. Il s'agissait de permettre aux formateurs de déterminer la nature des difficultés éprouvées par les jeunes en situation de formation, de se situer dans une démarche de diagnostic et non de preuve.

Ceci explique la collaboration avec P. Vermersch. Chargé de recherches au CNRS travaillant au laboratoire de psychologie du travail de l'Ecole Pratique des Hautes Etudes, P. Vermersch étudie l'application des théories de J. Piaget à l'analyse du fonctionnement intellectuel de l'adulte.

A partir d'une étude sur l'apprentissage de l'utilisation de l'oscilloscope cathodique menée dans le cadre de formations A.F.P.A. et de travaux avec des enseignants de géographie, il a élaboré une méthode de diagnostic des difficultés cognitives (5).

La démarche qu'il propose vise à inférer le type d'activité intellectuelle mis en jeu à partir des traces de l'activité des sujets (6).

Ceci implique :

- de déterminer deux ou trois situations d'apprentissage qui paraissent source de difficultés,
- de les étudier sous le double aspect :
 - . de l'analyse détaillée de la tâche demandée
 - . de l'analyse des capacités à mettre en oeuvre,
- de préparer les situations d'observation, c'est-à-dire de construire des exercices permettant de recueillir des traces de l'activité des stagiaires.
- d'analyser ces traces afin de reconstruire le mode de fonctionnement des sujets.

Ainsi, la mise en forme de la situation d'observation n'est pas l'aboutissement d'une spéculation théorique sur le public concerné mais s'inscrit dans une interrogation réciproque formateur-psychologue ; interrogation qui garantit également contre le risque de non-distanciation du formateur engagé avec le public observé.

(5) P. VERMERSCH : "La théorie opératoire de l'intelligence appliquée aux adultes " Education Permanente 1979.

(6) P. VERMERSCH : "Observations et problèmes pédagogiques " E.P.H.E. 1978

4 . LA DETERMINATION DES SITUATIONS D'OBSERVATION

Le diagnostic des difficultés cognitives des jeunes constitue pour les formateurs une étape préalable à la mise au point de progressions pédagogiques. Les situations d'observation doivent alors correspondre aux dysfonctionnements les plus fréquemment rencontrés et faisant le plus obstacle à l'acquisition des connaissances nécessaires à l'insertion sociale.

Selon les premières formulations des formateurs ceux-ci concernaient les incapacités à " se situer dans le temps et dans l'espace ".

Cette difficulté générale s'énonçait ainsi :

*"...ils ont du mal à se situer dans le temps quand on leur demande de raconter une visite, de reconstituer une chronologie...
...l'environnement qu'ils connaissent est restreint...il est difficile de les faire changer d'itinéraire..."*

Elle fut progressivement précisée par la recherche d'activités et de situations la mettant en évidence au cours des stages.

C'est ainsi que furent retenus :

- en ce qui concerne l'espace :

a) les difficultés d'utilisation d'un espace représenté (plan, carte, schéma...) rencontrées :

- pour établir un itinéraire sur une carte du département

- pour retrouver sur un plan de ville le chemin parcouru pour aller à l'ANPE.

b) le recours à un itinéraire quasi-immuable pour venir du domicile au lieu de stage

c) les " paniques " provoquées par le changement de la salle de stage

- en ce qui concerne le temps :

d) la difficulté à faire le récit chronologique d'une visite d'usine

e) la non mise en relation du temps de cuisson d'un plat et de l'heure du repas

f) le non-respect des horaires

g) l'utilisation d'une pause de 10 mn pour aller au marché situé à une trentaine de minutes à pied " parce que 10 minutes c'est assez long pour cela ".

h) le problème posé par la rédaction d'un curriculum vitae complet.

Parmi ces situations ont été éliminées celles où semblait exister une composante affective trop importante ou mal cernable (b. c. f. h.)

Puis un choix fut effectué en fonction de la possibilité de transférer à d'autres situations les hypothèses sur les modes de fonctionnement mis en oeuvre. Tout en distinguant le pédagogique et le psychologique, il était en effet nécessaire de garantir à plus long terme une exploitation pédagogique n'obligeant pas à élaborer de nouveaux outils de diagnostic.

Un essai de définition des notions de rapport au temps et à l'espace dans leur dimension sociale a abouti à la limitation du champ d'observation à :

- l'organisation d'une activité dans un temps donné
- la mise en relation de l'espace réel et de l'espace représenté

Les situations retenues pour cette observation ont été :

- la réalisation d'une recette de cuisine,
- le repérage par un jeune sur un plan de l'endroit où il se trouve.

Facilement intégrables dans le déroulement d'un stage, elles constituent toutes deux un exemple d'activité que les jeunes rencontrent ou seront amenés à rencontrer dans leur environnement quotidien.

La réalisation d'une recette implique en effet l'organisation d'une action dans le temps à partir de l'utilisation d'informations écrites. Les opérations intellectuelles nécessaires pour ce faire sont identiques du point de vue de l'organisation de l'action à celles requises pour le montage d'une maquette, la réparation d'appareils électro-ménager, voire l'installation de circuits électriques dans une habitation etc...

Le repérage d'un endroit sur un plan constitue l'une des clefs d'évolution dans un univers urbanisé. Il permet au jeune de dépasser le cadre connu du quartier pour effectuer les démarches indispensables à son insertion sociale (recherche d'emploi, stage, fréquentation d'équipements...) Pour ce type de public, l'approche des difficultés par rapport à l'espace à la même portée que l'étude des difficultés dans l'apprentissage du dessin industriel qui conditionne, on le sait, un niveau de qualification professionnel minimal dans bien des métiers.

5. LE CHOIX DE LA TECHNIQUE D'OBSERVATION

Pour diagnostiquer les difficultés rencontrées par un sujet au cours de l'exécution d'une tâche, il est nécessaire de recueillir des traces de son activité. Dans le cadre de cette étude, le choix s'est porté sur l'enregistrement vidéo et ceci pour deux raisons :

- la nature des informations à recueillir
- la conduite de la démarche d'observation

5.1 Nature des informations à recueillir

Dans la tâche retenue, les traces de l'activité du sujet peuvent revêtir deux formes :

- mouvements :

- . déplacement, regard, écriture en ce qui concerne le repérage sur un plan,
- . déplacement, regard, préparations des ustensiles et ingrédients, transformation des ingrédients en ce qui concerne l'exécution d'une recette de cuisine,

- verbalisations.

Le recueil de ce type d'information ne peut être envisagé qu'au moyen de la vidéo. Il n'est, en effet, pas possible qu'un observateur note simultanément des actions et des verbalisations. Ceci n'exclut pas la présence d'un observateur direct mais limite son rôle. L'enregistrement des verbalisations et actions du sujet étant assuré en continu, l'observateur peut centrer son travail sur certaines actions, et relever en particulier tout ce que la position- du sujet par rapport à la caméra risquerait de masquer.

L'existence des notes d'observation directes s'est révélée particulièrement importante pour préciser dans certains cas le bureau indiqué par le jeune sur le plan, ou les quantités utilisées en cuisine (demi-verre d'eau, beurre...)

Pour atteindre l'objectif visé, les enregistrements doivent répondre à deux exigences principales :

- . La première est d'ordre technique. Il s'agit d'obtenir des images et un son de bonne qualité sans pour autant gêner le stagiaire par une installation matérielle trop lourde ou trop impressionnante.

Pour satisfaire cette exigence, les dispositions suivantes ont, par exemple étaient prises :

- . compte tenu des possibilités de déplacement pour le repérage de l'espace réel, les sujets étaient équipés d'un petit magnétophone à cassettes pour garantir l'enregistrement intégral de leurs paroles ;
- . le local pour l'expérimentation cuisine a, entre autres, était choisi parce que la prise de vue pouvait y être effectuée sans employer de projecteurs.

- . La seconde porte sur le cadrage et modifie profondément les habitudes des opérateurs professionnels. Il ne s'agit pas de filmer avec un souci esthétique une personne réalisant une action, mais de cadrer en permanence les éléments de la situation traduisant l'activité intellectuelle du sujet. Il est donc indispensable que l'équipe technique comprenne les enjeux du recueil de traces ; en effet, chaque mauvais cadrage réduit le capital-informations pour l'exploitation ultérieure. Le visionnement critique d'un premier enregistrement est donc le complément nécessaire de l'information préalable de cette équipe sur la démarche et la place de l'utilisation de la vidéo dans celle-ci.

5.2. Conduite de la démarche d'observation

Le magnétoscope est un outil indispensable dans une démarche exploratoire et de collaboration à distance.

Rechercher à partir de l'observation de l'activité du sujet des éléments permettant de comprendre son fonctionnement intellectuel nécessite de pouvoir voir plusieurs fois ce qu'il fait. Les possibilités de retour et d'arrêt sur image sont utiles pour confirmer ou infirmer les hypothèses émises lors d'un premier visionnement.

De plus, la collaboration avec un chercheur peut ainsi s'envisager sans que celui-ci soit constamment présent. Aux différentes étapes de la démarche de diagnostic l'enregistrement vidéo constitue l'instrument de travail qui permet au formateur d'être aidé et non remplacé par ce spécialiste.

Le visionnement critique des enregistrements de pré-expérimentation a été l'occasion :

- pour le psychologue de préciser ce qu'il fallait respecter pour que les bandes vidéo puissent être exploitées comme outil d'observation (type d'intervention du formateur, cadrages...)
- pour les formateurs d'illustrer les difficultés rencontrées voire les raisons de certains comportements (influence de l'attitude du jeune sur le type d'interventions...).

La collaboration permise par l'échange sur ce matériau a pu être envisagée pour l'ensemble du travail.

Après une phase commune plus ou moins longue suivant la nature de la tâche à effectuer, les formateurs peuvent poursuivre seuls. L'existence des documents vidéo constitue, en effet, la garantie d'un contrôle éventuel tant pour les formateurs que pour le psychologue.

Pour les premiers, il est donc envisageable d'avancer en l'absence d'un spécialiste puisque le retour à l'enregistrement permettra le cas échéant de préciser voire de rectifier une erreur d'interprétation.

Pour le second, il est possible d'interroger de façon complémentaire les observations des non-spécialistes à partir d'une mémoire fidèle de la situation. A partir de cette première étape, le travail a concerné pour les deux situations :

- 1) l'organisation de l'observation :
 - . analyse de la tâche
 - . préexpérimentation
- 2) l'enregistrement vidéo des observations et la retranscription des bandes
- 3) l'analyse et l'interprétation des résultats.

Les points 1 et 3 feront l'objet d'une présentation spécifique à chacune des observations. Le point 2 sera développé dans le paragraphe suivant.

5.3. Méthode d'exploitation des enregistrements

Le matériel disponible à la fin des observations était constitué :

- . pour l'observation-plan, de :
 - . 11 bandes vidéo d'une durée de 5' à 40',
 - . 11 cassettes son
 - . 11 protocoles d'observation.
- . pour l'observation-cuisine, de :
 - . 10 bandes vidéo d'une durée de 42' à 66',
 - . 10 protocoles d'observation.

Leur utilisation comme support direct de l'analyse des résultats ne pouvait s'envisager. L'enregistrement d'une situation d'observation demande en effet, pour être exploitée d'être ramené à une transcription écrite. Ce que l'on cherche à obtenir c'est une description, un comptage des différents comportements et de leurs enchaînements de manière à cerner la conduite du sujet, inférer les mécanismes intellectuels mis en jeu, et comparer les sujets entre eux.

L'enregistrement est une technique qui donne en continuité l'ensemble des différents événements dans les limites du cadrage choisi. Tout passage à l'écrit va introduire un découpage dans cette continuité, et ainsi, une première réduction puisque tout le contenu de l'image ne va pas être transcrit, et que tout les micro-moments ne seront pas forcément décrits. A ce point deux voies différentes se présentent :

- soit on passe directement des enregistrements au remplissage d'une grille d'observation et l'on va rapidement vers la possibilité de décompter directement différents événements. Le procédé est relativement rapide, mais il retombe dans les limites de l'observation instantanée où l'on ne note que ce que l'on s'est préparé à noter, qui est matérialisé par la grille d'observation. Cette démarche introduit immédiatement une réduction très forte des données et si l'on veut reprendre certains points du dépouillement des transcriptions, on est obligé de reprendre tout le déroulement de l'action. Nous n'avons donc pas utilisé cette démarche, car elle nous paraissait trop appauvrissante.
- soit on passe par plusieurs étapes successives de transcriptions, de manière à exploiter la possibilité qu'offrent les enregistrements d'être visionnés plusieurs fois jusqu'à permettre à l'observateur de voir des événements dont il n'avait pas forcément idée au départ.

La première étape consiste donc à noter les différents aspects du comportement du sujet (regard, gestes, hésitations, verbalisations) ainsi que le temps. Le niveau de description à cette étape est fonction de l'expérience que l'on possède, de l'adéquation grossière entre la nature des observables et l'interprétation que l'on peut en faire du point de vue du fonctionnement cognitif, tout n'est donc pas noté. Ainsi la pratique de ce type d'analyse a montré l'intérêt qu'il y avait à noter des hésitations et des gestes esquissés et cela a été relevé dès le début, (par contre, en écrivant ce texte en fin de parcours, il nous apparaît clairement, par exemple dans l'expérimentation cuisine, que le positionnement des ingrédients et ustensiles sur le plan de travail n'a pas été relevé systématiquement peut-être que cet aspect nous aurait aidés à saisir certaines facettes de l'organisation de l'action).

Il est clair qu'avec ce type de méthode nous ne prétendons pas décrire et analyser l'exhaustivité de ce qui est enregistré (qui n'est déjà qu'une part de tout ce qui se passe). Du point de vue des principes nous tombons sous le coup des critiques que l'on peut adresser aux techniques d'observation instantanée. Ce qui change, c'est le poids relatif de ces critiques, puisque si nous ne supprimons pas le caractère réducteur de la transcription, nous en déplaçons sérieusement les limites tant par la précision accrue des descriptions que par le contrôle rétroactif au fur et à mesure du traitement des résultats et des questions nouvelles qui en émergent.

La seconde étape part de ces descriptions et va chercher à isoler les événements signifiants par rapport aux objectifs de la recherche, et dans certains cas, à simplifier les descriptions pour ne retenir qu'une qualification globale. On essaie donc, à cette étape, de mettre en évidence le " squelette " de la démarche de chaque sujet. C'est sur ces documents ainsi élaborés que l'analyse des résultats proprement dite a été faite.

(On trouvera en annexe des chapitres VIII (2,3) et IX (4,6,8) des exemples de ces deux niveaux de description).

6 - LES PRINCIPES GÉNÉRAUX DES OBSERVATIONS-

6.1. Choix des jeunes.

Ces observations devaient permettre de diagnostiquer les difficultés réelles des jeunes, il a été décidé de choisir des jeunes en stage au moment de l'observation. Dans la mesure du possible, la proportion garçons-filles a été respectée.

Compte tenu de la gêne que pouvait représenter le fait d'être filmé, les sujets étaient volontaires. Ils ne connaissaient pas la nature de la tâche à effectuer mais ils savaient que l'exercice serait enregistré en vidéo.

6.2. Durée

La durée de passation n'était pas préétablie puisque l'objectif principal était de déterminer le mode de fonctionnement des sujets, et non pas leur efficacité dans l'exécution d'une tâche. Il était prévu d'arrêter l'enregistrement à la fin de l'exécution de la tâche, ou éventuellement au point de blocage de l'activité du sujet.

L'existence d'une difficulté insurmontable amenant l'arrêt du sujet ne pouvait constituer qu'une éventualité dans la mesure où, pour étudier les difficultés rencontrées par un individu dans la résolution d'un problème, il est nécessaire de le mettre en situation de réussite minimale. La comparaison ultérieure des stratégies utilisées n'est plus faite en termes de réussite ou d'échec, mais en termes de réussite avec ou sans aide avec des regroupements selon les types d'aide.

Afin de garantir la validité de l'observation quant aux difficultés rencontrées par les sujets, il est nécessaire de déterminer à l'avance les aides que le formateur apportera (7). Les types d'aides envisageables pour les deux observations seront décrites dans la partie consacrée pour chacune d'elle à l'organisation matérielle de l'observation.

(7) cf. P. VERMERSCH "Observation et problèmes pédagogiques " p.4. : principe du guidage planifié de la même manière pour tous les sujets.