

Le PEI (Programme d'Enrichissement Instrumental)*

Reuven Feuerstein

1. Genèse et évolution

Les Rencontres Internationales de l'Educabilité Permanente représentent pour moi la réalisation d'un vrai désir de confrontation avec le champ de travail de la France en ce domaine. Ce pays est un des pionniers en ce qui concerne l'éducabilité et j'espère que les autres états qui travaillent avec le PEI depuis de nombreuses années suivront son exemple car la diversité d'application est, en France, comme un paradigme de ce que l'être humain peut être amené à faire, de l'âge le plus jeune au plus avancé, du niveau le plus bas au plus élevé.

La théorie dont est issu le PEI a ses origines dans une profession de foi dont la genèse vient d'un besoin. Je me permets toujours de raconter cette genèse, car beaucoup de programmes ont été produits dans les années 60 pour élever le niveau de fonctionnement de certains individus. La plupart de ces projets n'ont pas donné les résultats attendus, j'ai donc été amené à faire une analyse de leurs échecs : ce n'est pas parce qu'ils étaient mauvais, ce n'est pas par un manque de fondement rationnel... c'est plutôt parce qu'aucune théorie de base ne les soutenait. Certains de ces programmes s'adressaient au développement de la logique, de la philosophie, d'autres cherchaient à créer une pensée latérale ou créative mais il manquait une théorie d'ensemble qui donne à ces pratiques de fonctionnement mental un sens, un but, une raison d'être. Donner la genèse du Programme d'Enrichissement Instrumental, c'est rendre justice à l'origine même de ce programme.

* Une version antérieure de cet article a été publié comme Feuerstein, R., (1996). Le PEI (Programme d'Enrichissement Instrumental) dans J. Martin et G. Paravy (Eds.) *Pédagogies de la Médiation: Autour du PEI*. Chronique Sociale, Lyon, France.

Les "enfants de cendres", pouvait-on faire surgir de leurs éléments hallucinatoires et de leurs terreurs nocturnes un sens du réel différent de celui qui hantait leurs âmes ?

L'origine du PEI vient de l'expérience que nous, éducateurs en Israël, avons vécue lorsque nous nous sommes trouvés face à des individus qui étaient restés pendant des années entre la vie et la mort. Certains préféraient la mort plutôt que la continuation de la vie. Nous nous sommes demandé dans quelle mesure ces enfants, que j'appelais les "enfants de cendres" puisqu'ils y étaient déjà, pouvaient être orientés dans la vie. Nous nous sommes demandé quelles raisons d'espoir nous avions après toutes ces conditions irréelles qu'ils avaient vécues. Pouvait-on les faire raisonner ? Pouvait-on faire surgir de ces éléments hallucinatoires et de ces terreurs nocturnes un sens du réel différent de celui qui hantait leurs âmes ?

Après avoir travaillé pendant des années, ces enfants se sont éveillés à la vie, certains se présentaient chez moi à 4 heures du matin pour apprendre des chapitres de la Bible ou de la philosophie. Le drame est, qu'après une évolution extraordinaire, après avoir essayé de rétablir non seulement leur vie mais aussi leur nation, beaucoup d'entre eux sont tombés pendant la guerre de libération de 1948.

Voilà notre première expérience. Nous avons ensuite cherché des moyens rationnels pour mettre en ordre le monde chaotique. Pendant que je faisais mes études avec le professeur Piaget et André Rey, j'ai dû répondre à des questions qui concernaient les difficultés d'adaptation à une nouvelle culture des enfants de nationalités différentes. Educateurs et penseurs se demandaient si ces enfants qui fonctionnaient dans les échelles opératoires de Piaget à l'âge de 5 ou 6 ans pour 15-16 ans d'âge réel étaient encore éducatibles. Répondre "non" était prendre une lourde responsabilité, c'était rejeter ces enfants et ne leur donner aucune chance de se développer. Le problème était vital.

Pour illustrer ce propos me vient en mémoire l'histoire de ce garçon dont la vie familiale avait été absolument dramatique. Son père avait près de 70 ans de plus que sa mère, élevé avec les enfants que le père avait eu de quatre autres femmes, abandonné par sa mère, orphelin très jeune, il était resté dans un état extrême de manque affectif et moral. A 14 ans, il ressemblait à un enfant des forêts, à un enfant sauvage. Il

Le Programme d'Enrichissement Instrumental

nous a été amené par les soins de la communauté juive de son pays d'origine. J'ai pu l'observer dans le sud de la France où j'examinais ces enfants. Ce garçon ne parlait aucune langue, impossible de le faire raisonner, son niveau de fonctionnement avoisinait les 5-6 ans, il n'avait aucun sens de l'orientation, ni dans le temps, ni dans l'espace. Nous voulions l'envoyer dans une maison de réadaptation et j'entrevois une évolution, malheureusement cet enfant avait une trichophytie. De ce fait, il ne pouvait pas aller en Suisse ou en Israël, une seule destination était autorisée : son pays d'origine. Ne pouvant m'y résoudre, j'ai décidé de lutter pour l'envoyer à Paris dans un hôpital dermatologique. Un thérapeute était chargé de lui apprendre à parler, à lire et à écrire. Quatre mois après, j'ai pu le diriger directement en Israël. Devenu militaire de carrière, ce garçon illettré, au Q.I. de 40 à 60 est devenu maître de conférence et formait les assistantes sociales de l'armée. Même son strabisme convergent provoqué par une avitaminose avait disparu, cette faiblesse oculomotrice s'était rétablie par l'exercice intensif de la lecture.

L'approche, telle que nous l'avons dans la psychologie scientifique, d'un individu au Q.I. très faible, avec ses échecs scolaires, ses dysfonctionnements et ses problèmes de comportement peut-elle être réduite à une entité figée, fixée par l'hérédité ? Nous avons eu maintes fois l'occasion de nous poser cette question mais nous avons aussi constaté à quel point l'homme a besoin de se modifier. Depuis l'origine, l'être humain a dû s'adapter à de nouvelles structures, il peut être considéré comme l'existence modifiable par excellence; au fur et à mesure de sa confrontation avec des conditions de vie qui changent beaucoup plus pour lui que dans le règne animal, il doit forger toute une série de modalités de fonctionnement. Cette modifiabilité n'est pas uniquement un changement de la quantité de ses exploits ou des unités d'information qu'il doit acquérir, ce n'est pas une évolution dans la quantité d'aptitudes, c'est la modification qualitative de la modalité structurale elle-même.

Le PEI s'adresse au facteur cognitif d'une telle manière qu'il crée les modalités affectives qui dirigent, orientent et guident les comportements de l'individu.

Nous avons été amenés à postuler la modifiabilité comme un des traits de caractère unique à l'homme. C'est ce qui le caractérise plus que tout autre élément car les êtres humains sont, par ailleurs, extrêmement divers selon leur culture : nous avons peu de traits communs avec les Esquimaux, ils ont des intérêts, des aptitudes ou des habiletés manuelles différentes des nôtres ; mais le trait commun à tous les êtres humains est la modifiabilité.

En postulant cette modifiabilité structurale, nous nous sommes demandé quelle était son origine et, partant de là, quelles modalités pouvaient l'accroître.

Pour mieux comprendre ce sujet, j'aimerais préciser le rôle de la cognition, car bien des spécialistes pensent que notre intérêt pour ce facteur nous amène à abandonner le côté affectif. Il est vrai que nous considérons le facteur cognitif comme un élément d'adaptation prépondérant chez l'individu. Nous pensons que le comportement de l'être humain est dominé par une combinaison d'éléments favorables à l'orientation dans le temps, dans l'espace et par le besoin de distinguer les stimuli externes et internes. Mais nous considérons aussi que le facteur cognitif joue un rôle très important dans la structuration des éléments émotifs, affectifs. On entend souvent parler de la nécessité d'accroître la motivation de l'individu, mais si vous le faites sans lui donner les outils nécessaires à la compréhension du sujet de la motivation, vous créez des conditions de frustration énormes qui risquent de vous faire aboutir à un résultat opposé à celui que vous aviez recherché. Etre motivé pour quelque chose qu'on ne connaît pas bien, qu'on ne comprend pas... à quoi bon !

Les écoles freudienne et jungienne ont écarté au moins partiellement ce facteur cognitif; la psychanalyse et la psychologie des profondeurs se sont souvent intéressées à une élite dont le niveau de fonctionnement était très élevé même si la complexité de leurs états d'âme entraînait une régression. Ces écoles n'ont pas tenu compte du fait que, dans la genèse même des éléments d'ordre affectif, le facteur cognitif a joué d'abord un rôle primordial. Certains programmes de formation

Le Programme d'Enrichissement Instrumental

américains n'ont que très peu de liens avec le facteur cognitif et l'adaptation professionnelle est souvent entravée par ce manque.

Toutes les expériences que nous avons réalisées avec des individus de culture différente nous ont fourni suffisamment de données pour parler de modifiabilité cognitive en tant que facteur prédominant. Facteur cognitif et facteur affectif sont, en quelque sorte les deux faces d'une monnaie transparente : la première répond aux éléments structuraux, c'est le quoi, c'est le qui, c'est le où de notre comportement; la seconde face est le facteur énergétique, celui qui dit "pourquoi? à quoi?".

Notre programme s'adresse au facteur cognitif de telle manière qu'il crée les modalités affectives énergétiques qui dirigent, orientent et guident les comportements de l'individu.

Le plus important dans l'élément structural c'est que nous donnons à l'individu une modalité d'apprentissage qui l'amène à former un tout avec la partie qu'il vient d'apprendre.

Il est un deuxième élément que j'aimerais élucider : la notion de modifiabilité structurale, c'est à dire la capacité qu'a l'individu de se modifier selon des modalités de fonctionnement différentes de celles qui sont généralement utilisées. Ainsi, lorsque nous voulons produire des changements dans l'individu, nous ne voulons pas quoique le changement produit reste limité à la seule chose apprise. Si je lui enseigne un certain vocabulaire, je pourrais me contenter du fait qu'il a appris le vocabulaire mais cela n'aura rien de structural. Par contre, le changement deviendra réellement structural si, en apprenant le vocabulaire, l'individu modifie ses modalités linguistiques, s'il comprend comment sont formés les mots et s'il arrive à créer ceux qu'il aurait du apprendre. Le plus important dans l'élément structural c'est que j'équipe l'individu d'une modalité d'apprentissage qui l'amène à former un tout avec la partie qu'il vient d'apprendre. Un autre élément caractérise le changement structural : la possibilité de transformation dans la qualité de l'approche de l'homme avec la réalité. C'est la propension à simplifier les processus de changement en se changeant soi-même. Le plus important, enfin, dans le changement structural est la nature autopépetuative (traduit de l'anglais self-perpetuated) du

processus de changement : vous avez transmis à un individu une certaine modalité de pensée, une certaine capacité à découvrir les substrats nécessaires pour en créer d'autres et ce développement se perpétuera lui-même. Il ne restera pas là où vous l'avez terminé mais il continuera au-delà de cet épisode d'intervention tout en restant soumis à la loi de l'autorégulation des processus de changement.

Le changement structural, voilà donc un but que nous cherchons à atteindre. Là où nous n'y sommes pas tout à fait parvenus, c'est parce que tous nos instruments ne sont pas encore forgés et parce que nous ne sommes pas arrivés à la qualité nécessaire de la médiation. Nous avons les moyens mais peu de possibilités de vérifier le phénomène de modifiabilité structurale chez l'homme. Cependant, j'ai eu la chance de traiter des enfants dans l'année 1945 et je peux suivre maintenant des adultes qui se sont perpétués d'une manière autonome dans la vie. Lorsque j'ai rencontré Cronbach, ce prêtre de la psychométrie m'a dit qu'avec la quantité d'expériences que j'avais, les statistiques ne me seraient pas forcément nécessaires. Pourtant, pour faire des expériences systématiques, il nous faut avoir d'autres critères pour évaluer les changements d'ordre structural.

Le changement structural est une caractéristique de l'acquis, qui se manifeste par la formation de nouvelles structures cognitives qui n'étaient pas, auparavant, dans le répertoire de l'individu et qui ne se manifesteront pas nécessairement tout de suite. En effet, si vous donnez à un être humain le pré requis de son adaptation, plus il aura l'occasion de confronter à la réalité les qualités qu'il vient d'acquérir et plus les modifications de sa structure mentale se réaliseront sur une longue période. C'est là que réside toute la différence entre l'adaptation et l'adaptabilité qui est le but de notre travail.

Notre but est de créer chez l'homme une sensibilité qui lui permette d'utiliser chaque expérience de sa vie pour se modifier de façon continue.

Le ramassage des données sur le fonctionnement mental d'individus dont les modalités d'évaluation étaient bien différentes de celles qui sont utilisées habituellement, a été à la base du LPAD et du PEI. Cette approche d'évaluation dynamique de la modifiabilité est le point de

Le Programme d'Enrichissement Instrumental

départ du LPAD (Learning Potentiel Assessment Device) que nous traduisons **Evaluation Dynamique du Potentiel d'Apprentissage** mais il serait préférable de ne plus utiliser le terme de "potentiel" car il a quelque chose de limitatif, parlons plutôt de "**propension à l'apprentissage**", notion dynamique du besoin de se modifier. Nous avons donc utilisé ces méthodes avec des enfants de très faible niveau appartenant à des cultures différentes. Je me souviens avoir présenté à Genève leurs graphismes, leurs niveaux de fonctionnement opératoire, les résultats aux tests (cubes, volumes...) et Piaget s'est demandé si cette population d'enfants était un échantillon suffisamment représentatif pour pouvoir être comparé à un autre. Piaget n'a pas toujours tenu compte des pré requis de la pensée ni du besoin de ramasser les données et de créer des distinctions par comparaisons. Pourtant, la comparaison est un élément primordial pour arriver à faire certaines opérations nécessaires à la compréhension de la réalité. Nous avons donc dressé un répertoire des fonctions déficientes et le LPAD nous a permis d'évaluer la modifiabilité de l'individu et les conditions pour l'accomplir. L'Enrichissement Instrumental a capitalisé les informations cliniques de Piaget et nous avons mis au point beaucoup d'instruments inspirés par les travaux du professeur André Rey. Celui-ci est d'ailleurs venu avec nous pour étudier les caractéristiques de certains groupes d'enfants de faible niveau, dans de nombreux pays.

Il n'est pas question, pour nous, de préparer l'individu à un contenu spécifique tel que l'histoire, la géographie, les mathématiques... mais de donner à l'Enrichissement une spécificité qui inspirera les stratégies de l'apprentissage. Notre but est de créer chez l'homme une sensibilité qui lui permette d'utiliser chaque expérience de sa vie pour se modifier de façon continue. Cette modifiabilité est dépendante de la flexibilité de l'individu. Toutefois tout le monde n'a pas cette autoplaticité, elle n'existe pas chez les individus de faible niveau mais elle n'existe pas, non plus, chez certaines personnes à haut fonctionnement cognitif. Ainsi, j'ai connu beaucoup de managers de sociétés américaines, parfois très efficaces dans leur profession, qui étaient fortement affectés parce qu'un jeune garçon nouvellement entre dans leur entreprise les surpassait dans leur fonctionnement mental. Je ne parle pas uniquement de l'adaptation à l'ordinateur, car il est universellement

admis que certains jeunes enfants savent mieux l'utiliser que les adultes, mais je parle de ce manque de flexibilité et de cette rigidité qui fait que certains cadres de haut niveau s'en tiennent aux stratégies passées et dépassées de leur modalité de fonctionnement. Evidemment, ce manque de flexibilité est dominant dans le cas d'échecs scolaires.

Le but de l'Enrichissement Instrumental et de la médiation est donc d'augmenter l'**autoplasticité**. Ce but peut être atteint à des niveaux très différents même si nous reconnaissons trois obstacles à cette modifiabilité:

- Le premier est **étiologique** : si l'individu a des difficultés d'ordre chromosomal, génétique avec atteinte du cerveau, il sera difficile de l'amener à un changement structural. Cependant à notre avis, cette barrière n'est pas infranchissable, mais elle demande des modalités d'intervention bien particulières et une intensité d'investissements très différente. Le facteur génétique constitutionnel ne veut pas dire que la modifiabilité est impossible, nos travaux avec des enfants trisomiques nous prouvent que certains d'entre eux peuvent accéder à un niveau de pensée abstraite souvent inattendu.
- Le second élément est la croyance en la **modifiabilité** de l'individu à n'importe quel âge. Dans un monde qui croit que le développement du cerveau s'arrête avec celui des os, la France qui excelle dans la formation permanente est une des pionnières en ce domaine.
- Le dernier facteur est la **sévérité de la condition**. Certaines données démontrent que l'individu, même sévèrement affecté dans son fonctionnement mental, est réhabilitable. Je n'ai pas cru, voici quelques années, à la réhabilitation d'une petite fille autiste, atteinte de mutisme. C'est sa mère qui a insisté pour que je lui apprenne ce qu'il fallait faire. Depuis, cette enfant a écrit une autobiographie qui ne met pas en valeur les psychologues, y compris moi-même. Lorsqu'on lui a demandé pourquoi elle ne travaillait pas sans la présence de sa mère et sans une incitation de sa part, elle a répondu : "Si vous aviez vécu toute la vie avec des gens persuadés que vous ne sauriez rien dire et rien faire, m'a-t-elle écrit, vous aussi M. Feuerstein vous auriez accepté l'aide de votre

Le Programme d'Enrichissement Instrumental

mère". Il y avait beaucoup d'ironie dans cette phrase car il m'est arrivé de parler devant elle comme devant une table... je ne savais pas qu'elle comprenait ce que je disais !

Cette modifiabilité que nous venons de postuler est donc accessible à bien des individus, à des âges avancés, à des étiologies différentes et même à des niveaux de fonctionnement très faibles. Les modalités d'intervention, bien sûr, devront leur être adaptées.

Pour appliquer le PEI, nous avons créé deux appareils conceptuels : la liste des fonctions cognitives déficientes et la carte cognitive conçues pour faciliter notre choix de techniques.

Comment cette modifiabilité peut-elle être forgée par un programme tel que l'Enrichissement Instrumental ? Le PEI est issu d'une théorie et nous avons créé un certain nombre d'appareils conceptuels pour aller au-delà de cette théorie. Le premier appareil est la liste des types de fonctions considérées comme les pré-requis de l'adaptation cognitive.

Ces fonctions décrites peuvent être déficientes chez certains individus. Ces fonctions cognitives déficientes sont catégorisées selon les trois phases de l'acte mental :

1. Elles jouent au niveau de l'"input", c'est à dire au point de ramassage des données nécessaires pour résoudre un problème tel qu'une perception vague, un manque ou défaut de concept de temps, d'orientation spatiale, etc. N'ayez pas peur de dire à un monsieur, même s'il est âgé, même s'il est très compétent que dans sa modalité d'interaction avec une tâche, il démontre qu'il est impulsif. N'utilisez pas d'euphémismes en lui disant qu'il est excellent, dites-lui qu'une de ses fonctions déficientes est responsable de certains échecs dans son comportement pour qu'il puisse le corriger. Ces déficiences au niveau de l'input ne se manifesteront pas toujours, elles sont liées à la structure de la tâche : si vous donnez un gâteau à certains individus leur perception deviendra très aigüe, mais si leurs besoins particuliers n'entrent pas en jeu ou très peu et de manière épisodique, ils agiront avec un désintérêt tel que l'investissement nécessaire pour vraiment comprendre n'existera pas. Par contre, quelques personnes n'arrivent pas à investir même quand elles en ressentent le besoin. Elles n'ont pas l'habitude de focaliser, de s'arrêter sur l'objet de leur perception. Leur

comportement exploratoire non planifié, impulsif et non systématique brouille le perçu. En effet, le contrôle et la planification sont des phénomènes acquis par la médiation; certains enfants balayent le perçu, d'autres ont appris très tôt à focaliser ce qu'ils voient d'une telle façon que, face à des stimuli, ils s'activent d'une manière extrêmement précise et systématique. Le défaut ou le manque de concept temporel et spatial fait partie de la déficience des fonctions cognitives au niveau de l'input. Pouvoir attribuer à un stimulus ces deux dimensions perceptives (quand et où l'ai-je vu ?) C'est arriver à l'élaboration de la pensée causale.

2. Les fonctions cognitives entrent en jeu, aussi, au niveau de **l'elaboration**. Cette phase permet de transformer et d'opérer sur les données que nous venons de recueillir au niveau de l'input. L'incapacité de percevoir l'existence d'un problème et de le définir, la difficulté de distinguer entre les données pertinentes et celles qui ne le sont pas, existent chez des individus de niveaux très différents. La médiation au début du développement de l'homme est déterminante dans ce type de fonction. L'appréhension épisodique de la réalité, sans tenir compte de ce qui précède et de ce qui suit, est une déficience cognitive importante. Cette tendance reflète un état de passivité car les relations entre les perçus ne sont pas évidentes, elles ne viennent pas de soi, elles sont réalisées par l'individu dans un acte de volonté. Certaines personnes ne font pas la somme des expériences vécues, elles ne comparent pas spontanément, elles laissent passer les événements au-delà de leur activité. La gratification de l'immédiat, elle-même, est un phénomène de l'épisodicité de la pensée.

3. Le troisième aspect des déficiences cognitives se situe au niveau de l'"**output**" car après avoir ramassé les données, après les avoir élaborées, l'individu doit donner une forme à sa pensée en la transmettant dans un langage qui puisse être compris par ceux à qui il s'adresse.

Le deuxième appareil que nous avons suggéré décrit le type de tâches auxquelles l'individu doit s'adapter. Il tient compte de plusieurs paramètres qui interviennent au cours de l'acte mental. Cet appareil est conçu pour faciliter notre choix d'instruments ou notre choix de techniques de médiation. Cette analyse de la tâche, nous la faisons avec l'aide de la "carte cognitive", (cf. p. 52).

Le Programme d'Enrichissement Instrumental

La combinaison des données ramassées et élaborées au cours du PEI produit un être créatif qui peut planifier, qui peut se comprendre et comprendre les autres, un individu qui peut partager avec autrui et qui peut se modifier.

Le but principal de l'Enrichissement Instrumental et de la médiation est donc l'augmentation de la modifiabilité de l'individu. Quelques buts secondaires, quelques sous buts doivent être ajoutés à celui-ci. Ils ont aussi leur importance.

1. Le premier sous but est la correction des fonctions cognitive déficientes au niveau de l'input, de l'élaboration et de l'output.

2. Il est nécessaire de déterminer le contenu de la tâche, contenu sans lequel nous ne pourrions pas apprécier les pré requis de la pensée de l'individu. Ceci relève des opérations qu'il doit connaître : certaines figures géométriques, un certain vocabulaire... Ces concepts d'opérations mentales et de vocabulaires spécifiques doivent rester limités aux tâches qui nous sont proposées par le PEI. Il ne s'agit pas de travailler toute la logique, toute la géométrie ou toute l'arithmétique... il s'agit d'équiper l'individu avec des pré requis indispensables aux tâches parfois exigeantes, souvent difficiles qui sont proposées dans l'Enrichissement Instrumental.

3. Un autre but est important dans notre démarche : la création chez l'individu du besoin d'utiliser ce qu'il vient d'apprendre. En effet, lorsque vous donnez à un élève des concepts, des principes de fonctionnement ou des opérations, il peut sortir de cette heure d'enseignement, pendre son habit de laboratoire et s'en aller sans utiliser les concepts qu'il vient d'apprendre. On a souvent parlé de l'éducation scolaire comme un amasement de données à oublier aussi vite que possible or, l'enseignement ne doit pas être la création d'un répertoire passif qu'on ressortira, éventuellement, quand l'occasion s'en présentera.

Comment peut-on faire pour qu'un individu utilise les analogies ou les syllogismes en dehors du milieu scolaire ? Comment produire en lui, même dans un environnement hostile, ce besoin intrinsèque de modalités énergétiques affectives qui lui permettront d'utiliser ce qu'il a appris ? Notre réponse est très simple : pour créer ce besoin, il faut créer une habitude. Si vous êtes habitué à faire quelque chose, vous le

ferez même si ce n'est pas éminemment nécessaire.

Comment créer cette habitude ? Par la répétition. Mais là intervient un autre problème : l'habitude peut être dénuée de pensée. Nous avons donc créé des instruments qui permettent de répéter plusieurs fois la même chose sans jamais la répéter vraiment. Ce que nous cristallisons, ce n'est pas l'apprentissage "par cœur" mais le processus de fonctionnement lui-même. Dans l'Enrichissement Instrumental, nous avons créé de nombreuses variations permettant toujours de découvrir une dimension nouvelle qui n'a pas été apprise auparavant. Par une telle cristallisation, nous développons aussi une flexibilité et une divergence d'effet car, après avoir fini son programme, l'individu continuera à se développer en fonction d'un processus qu'il activera au fur et à mesure de ses expériences.

- **La capacité de compréhension et d'évaluation de ses propres processus de pensée** est aussi l'un des buts que nous cherchons à atteindre, en particulier lorsqu'elle se réalise à partir des succès et des échecs de diverses expériences. Ce facteur que nous appelons "**Insight**" dote l'individu d'une autoréflexion qui n'est pas dans le sens de la psychologie dynamique psychanalytique. Cela n'exclut pas le dynamisme de la pensée mais nous parlons ici d'un insight qui se produit à partir de la confrontation avec la tâche. D'où viennent les difficultés que j'éprouve, viennent-elles de la nature de la tâche ou de la nature de mes propres fonctions ? Savoir isoler et définir l'élément qui a amené le succès permet de le réutiliser à d'autres occasions. La généralisation et le transfert des effets créés par l'insight sont des phénomènes très importants dans la médiation.
- **La motivation intrinsèque à la tâche** a aussi son importance, elle fait appel au comportement de défi de l'individu, à son besoin de succès. Cette motivation permet de maîtriser des tâches dont on connaît la complexité et la nouveauté. Nous avons été guidés, pour l'élaboration de notre Programme d'Enrichissement Instrumental, par la nécessité de créer des tâches qui font appel à ces besoins affectivo - motivationnels. Ceci est vrai même chez les adultes. J'ai connu des enseignants qui ont été transformés par les instruments du PEI. Ils ont eu un grand choc lorsqu'ils ont constaté que la

Le Programme d'Enrichissement Instrumental

confrontation avec certaines tâches leur demandait un réel effort alors que des enfants, souvent déficients, y parvenaient avec une aisance relative. Le médiatisé apprend parfois nos tâches avec plus de facilités que le médiateur. Un phénomène très intéressant se produit d'ailleurs entre les trois partenaires de l'interaction (le médiateur, le matériel et le médiatisé). D'habitude, dans la relation maître - information - élève, le maître domine l'information et l'élève se sent bien loin d'eux. Cela entraîne parfois un sentiment de rejet, l'enfant se sent à l'écart et ne veut plus apprendre. Je peux donner un bon conseil aux médiateurs quand ils pratiquent le PEI : "Faites des erreurs". Il est important, en effet, que l'enfant puisse voir que l'adulte initié doit, lui aussi, faire des efforts pour maîtriser la tâche.

- Les individus qui bénéficient des opérations et des créations faites par d'autres ne sont que des consommateurs de données, ils ne peuvent pas assurer la génération, la production et la genèse de l'information. Un des buts les plus importants que nous cherchons à atteindre est d'amener l'individu à créer lui-même des informations nouvelles. **Le changement dans la considération de l'image de soi** permet au sujet passif et reproducteur de devenir actif et créateur.

La combinaison des données ramassées et élaborées au cours du Programme d'Enrichissement Instrumental produit un être créatif, qui peut planifier, qui peut se comprendre et comprendre les autres, un individu qui peut partager avec autrui et qui peut se modifier.

Debat

Q. - Je voudrais apporter mon témoignage. J'enseigne le PEI pour lequel j'ai été formé par l'Education Nationale. Tout ce que vous avez dit sur les jeunes déficients mentaux est tout à fait vrai, on s'en aperçoit quotidiennement lorsqu'on travaille avec eux. On doit parfois modifier l'outil, le diversifier mais les changements d'ordre structural ou cognitif sont importants et la foi que cet enseignement peut redonner aux formateurs et, par ce biais là, aux jeunes est un atout supplémentaire.

Je voudrais souligner qu'un véritable travail de fond doit être porté sur ces populations considérées parfois à l'extrême de l'éducabilité; alors, par onde de choc, de nombreux progrès seront possibles sur les enfants moins déficients. Aucun lobby financier ne pourra faire cette recherche car chez ces jeunes déficients mentaux, le chemin est beaucoup trop long entre leur enrichissement personnel et la rentabilité effective sur une chaîne de production. Seul un centre public de formation de masse peut s'attaquer à une telle entreprise. Il est utile, M. Feuerstein de faire bouger les gens avec ce message que vous nous apportez et cette conviction que les enfants ont droit à un système scolaire approprié. Même si, pour certains, la route à mener est beaucoup trop longue, vous nous avez apporté la certitude du bien-fondé de nos efforts, Dans vos critères de médiation celui de l'appartenance à l'espèce humaine est, je crois, fondamental. Il est important de dire que tous les enfants ne se battent pas seulement pour être plus performants mais aussi pour retrouver toute leur dignité d'homme.

F. - Je tenais à vous dire que j'ai mis beaucoup de temps à formuler la troisième barrière comme étant "la sévérité de la condition". Quand je suis devenu conscient de la possibilité de modifier les individus même à des niveaux si bas, j'en ai perdu le sommeil, je ne pouvais pas m'empêcher de penser à ces milliers et ces milliers d'individus qu'on laisse se détériorer alors qu'on peut faire d'eux des êtres humains appartenant à une société. Cependant, lorsque vous dites qu'il faut parfois modifier, adoucir ou réduire les tâches, faites bien attention de ne pas vous pencher trop bas vers l'individu; je veux que ce soit lui qui s'élève pour arriver au niveau le plus élevé. Le monde ne doit pas être modifié pour s'adapter à l'être humain, c'est à l'être humain de s'adapter au monde.

Q. - *Je voudrais bien qu'on ne mette pas d'un côté l'enseignement des connaissances qui fait appel à des apprentissages et de l'autre côté le PEI qui fait appel à des structures de pensée. On peut parfaitement enseigner les mathématiques en tournant autour en les analysant, en essayant des combinaisons nouvelles... Il ne faut pas lier cette pratique de médiation aux instruments du PEI d'une façon aussi systématique.*

F. - Vous me permettez d'éclairer un malentendu. L'Enrichissement Instrumental ne doit jamais être pratiqué d'une manière isolée,

Le Programme d'Enrichissement Instrumental

parallèlement doit exister le monde des connaissances avec ses opérations et ses contenus. Le médiateur fait le pont entre ces deux parties de notre effort pédagogique. J'irai d'ailleurs plus loin : je ne veux pas qu'on modifie le contenu pour le rendre plus approprié à l'individu, je veux qu'on modifie l'individu pour qu'il puisse maîtriser le contenu auquel il est confronté. Nous avons créé toutes sortes de dispositifs dans l'Enrichissement Instrumental pour stimuler l'attention, pour favoriser l'apprentissage de la lecture chez les dyslexiques, etc. ... Une importante littérature a montré que les travaux exigés par les tâches inclus dans l'Enrichissement Instrumental facilitent un grand nombre d'apprentissages. Toutefois, que vous pratiquiez ou non les instruments, il est essentiel que le contenu des tâches réelles dans la vie soit enrichi par la médiation.

Q. - Un individu peut-il, sans l'aide d'un médiateur, améliorer sa plasticité cognitive ou corriger ses déficiences cognitives structurelles ?

F. - Oui, nous avons observé chez certaines personnes des changements provoqués par des éléments situationnels. L'individu est mis dans une situation qui exige de lui un effort et cet effort crée en lui une conscience. Ce phénomène d'Automodifiabilité appartient à un autre registre d'études que celui auquel nous nous intéressons, il existait bien avant notre invention de la médiation et bien avant l'Enrichissement Instrumental. Cependant, deux éléments systématiques tels que le Programme et le Médiateur nous permettent de créer le phénomène sans attendre qu'une situation se produise... si elle se produit !

Q. - Le PEI doit-il être enseigné à de petits groupes de personnes ? Existe-t-il des conditions optimales ?

F.- L'Enrichissement Instrumental est **plus efficace dans une ambiance de groupe** que dans un enseignement individualisé. La médiation réalisée à partir des Instruments est amplifiée par le nombre d'individus qui y participent. C'est aussi le cas dans beaucoup d'autres types de médiation. Le nombre optimal dépend des individus, de leur modalité d'action et de la coopération dont ils peuvent faire preuve.

Dans un groupe d'enfants dits normaux, qu'ils soient de bas niveau ou surdoués, nous encourageons les classes de 20 à 30 individus. Je suis d'ailleurs contre le petit nombre d'élèves des classes de perfectionnement : la diversité est nécessaire au développement et surtout à la modifiabilité.

Q. - L'efficacité du PEI dépend de la qualité de ses médiateurs. Les formations de formateurs, telles qu'elles sont pratiquées actuellement garantissent-elles leur motivation, leur aptitude et leur propre intégrité cognitive ? Sinon, quel remède proposez-vous ?

F. - Ni la méthode ni l'homme ne sont parfaits. C'est d'ailleurs ce qui nous amène à continuer la recherche. Il faut dissocier les deux éléments de l'Enrichissement Instrumental : le médiateur et les instruments. Ces derniers ont été construits pour favoriser le phénomène de la médiation mais penser que l'Enrichissement peut être fait sans médiateur est une erreur. Je n'ai jamais accepté l'idée de ce qu'on appelle le Teacher Proof Materials, le Matériel Libre de Médiateur, et le diagramme que nous avons réalisé (S → H → O → H → R) répond à cette préoccupation : nous avons refusé de mettre un M pour Médiateur mais un H afin d'insister sur la nécessité de choisir un Homme en tant que médiateur, nous avons eu peur que ceux qui écrivent un M puissent aussi écrire un C pour Computer ou un O pour Ordinateur.

Une mère qui se dit "jamais ma fille ne restera imbécile" telle que l'a dit la mère de Ravital, la fille muette que nous avons cité auparavant médiatisera l'enfant avec une efficacité difficile à imiter. La médiation doit donc être faite par ceux qui désirent être continués par l'enfant médiatisé. Je suis convaincu qu'il existe d'excellents médiateurs. Certains maîtres et certaines mères font un travail extraordinaire, j'apprends parfois d'eux de nombreuses techniques auxquelles je n'avais pas pensé. Mais dire que tout a été fait et que tout est parfait, non... il y a encore une distance entre les résultats obtenus et le but à atteindre.

Q. - Je voudrais revenir à ce qui m'apparaît comme une faiblesse de votre théorie : les fonctions cognitives. Vous présentez, par exemple, la perception et la mémoire comme des fonctions individuelles or, on sait maintenant qu'elles

Le Programme d'Enrichissement Instrumental

sont collectives et structurées socialement. Comment un outil centré, sur l'individu peut-il traiter ces fonctions sociales ? Et, d'une façon générale, présenter le PEI comme un outil universel, n'est-ce pas inexact ? Pouvez-vous préciser à l'heure actuelle quels sont les points que le PEI n'arrive pas à traiter ?

F. - Nous avons des problèmes d'adaptation évidents dans certains groupes, mais, d'un autre côté, il nous est difficile d'analyser ce phénomène étant donné la distance culturelle qui nous sépare d'eux. Les Indiens d'Amérique ont pu bénéficier énormément de l'Enrichissement Instrumental et les Chinois le pratiquent actuellement. Dans un même site d'études, l'impact du PEI a été jugé excellent avec certains enfants souffrant de difficultés d'apprentissage mais il a été jugé négatif avec des débilés mentaux. A mon avis, l'interprétation de ces résultats n'est pas très exacte car on a comparé des entités très différentes en leur donnant le même nombre et le même type d'apprentissage. Il est certain que les enfants considérés comme débilés mentaux exigeaient beaucoup plus que les autres ! Parmi toutes les études que nous avons sur l'Enrichissement Instrumental - près d'un millier de travaux bibliographiques - certains résultats sont très bons, d'autres le sont moins, d'ailleurs la perpétuation de l'effet du PEI se fait à la longue et, dans des conditions difficilement contrôlables, selon le vécu de l'individu.

Q - Le PEI rappelle l'entraînement mental des années 50. On est toujours frappé par ce même aspect de convocation sociale d'urgence qui demande à l'individu de devenir toujours plus performant. La modernité n'a-t-elle pas inventé un nouveau malade ? Ne faut-il pas penser que l'espace psychique d'un individu s'enrichit tout autant de la conscience de ses limites et de ses faillites que de l'accomplissement de tâches hautement performantes ?

F. - Je comprends très bien cette interrogation. Nous avons travaillé avec des enfants de cultures et de styles cognitifs très différents. Ils fonctionnaient d'une manière assez satisfaisante dans leur environnement. Bien sûr, il nous a été demandé de quel droit nous cherchions à les modifier, "ne sont-ils pas plus heureux tels qu'ils

sont?". Ceux qui comprennent le concept de la médiation savent à quel point je suis attaché à la culture de chacun. Mais, dire "vous étés ce que vous étés, restez ce que vous étés" est extrêmement dangereux car c'est une ouverture vers la passivité. Un slogan qui date de quelques années disait que l'individu retardé a le droit de vivre en retardé... je n'agis pas en termes de valeur, je ne veux pas changer l'individu, je veux changer sa capacité de se modifier. C'est à lui de décider s'il le veut ou s'il ne le veut pas. Ce n'est pas nous qui lui imposons le choix, nous lui donnons uniquement le pré requis qui lui permettra de faire son choix.

Q - Ne pensez-vous pas que la remise en question constante de l'acquis et le besoin de poser un regard toujours neuf sur soi-même vient de l'étude talmudique ?

F. - Evidemment, je pourrais chercher les racines de beaucoup de mes propos au-delà des lois psychologiques qui m'ont dirigé vers la recherche. Bien sur, certaines formes de pensée et l'importance du dialogue sont typiques des études judaïques, rappelez-vous le dialogue entre Abraham et Dieu quand il s'agissait de sauver Sodome ! Je pense que le sentiment de déséquilibre, lorsqu'il y a incompatibilité entre des données différentes, a eu un effet important dans ma recherche d'éléments psychologiques responsables de la plasticité de l'esprit... quant à savoir le rôle du Talmud dans ma pensée, il faudrait sûrement l'étudier de plus près !

Q - Les analphabètes d'Afrique Noire comparent et assemblent sans l'aide de la médiatisation de l'écrit et du médiateur. L'environnement et le système culturel ne permettraient-ils pas d'obtenir directement et sans instruments les acquisitions visées par le PEI ?

F. - J'aimerais bien que vous compreniez qu'on peut vivre sans le PEI, on peut même très bien vivre. Rappelez-vous que la médiation ne se fait qu'en fonction de certaines situations, dans des langages très différents et à partir de contenus très divers. Un individu peut être médiatisé grâce à une série d'actes, même sans un mot, même sans un concept. L'enfant africain va regarder son père fabriquer un canot dans

Le Programme d'Enrichissement Instrumental

le silence et la confrontation avec une succession d'actes menant à un but qui n'est pas encore visible mais anticipé est une médiation soutenue par l'intentionnalité. Cette médiation a la valeur d'un PEI et les individus qui y ont été soumis peuvent se modifier. Nous pouvons trouver ce phénomène aussi chez les Esquimaux qui n'ont pas de langage conceptuel ou chez les Bédouins qui n'ont pas de concept de temps ou d'espace.

Le PEI doit être un outil économique, il s'adresse à des masses d'individus pour leur permettre d'acquérir une capacité d'adaptation indispensable dans le monde que nous vivons. Il y a cinquante ans, on pouvait vivre sans cette flexibilité car la culture ne changeait guère : les Forges d'Herouville, par exemple, existent depuis 350 ans. Pendant les 300 premières années une seule technique a été utilisée, dans les 50 dernières, ces techniques ont changé plus de vingt fois. Dans notre ère, la discontinuité est totale, nous devons préparer nos ouvriers à utiliser des techniques que nous ne connaissons même pas d'où cet énorme besoin "d'apprendre à apprendre".

Q - Il est essentiel de ne pas confondre le PEI en tant qu'instrument de première médiation et le PEI en tant qu'instrument de remédiation pour population en difficulté. Il ne s'adresse pas à la population habituelle de l'Ecole Maternelle ou de l'Ecole Primaire. Il faut intervenir lorsque les médiations précoces n'ont pas été réalisées. Il ne s'agit pas de travailler avec toutes les populations du monde entier... fort heureusement, beaucoup de parents, grands-parents, oncles, tantes ou copains sont des médiateurs qui mettent les jeunes enfants dans des rôles d'efficacité cognitive. La grande force du PEI est d'avoir imaginé que les troubles de déficience cognitive sont réversibles à n'importe quel âge de la vie.

F. - Ce qui vient d'être dit est important mais il faut préciser qu'aujourd'hui, même les individus autrefois parfaitement médiatisés peuvent avoir besoin d'une remédiation pour répondre aux exigences accrues de l'adaptation à notre ère.

2. La modifiabilité

Monsieur Gardou m'a beaucoup appris d'une part sur cet essai de classification qu'il nous a présenté mais aussi sur les diverses écoles qui convergent vers le bien-être de l'individu. Un des éléments les plus importants à clarifier est le phénomène de **modifiabilité** tel que nous le présentons dans notre postulat: Nous disons clairement que chaque être humain est modifiable. Certes, il y a des différences dans la modifiabilité de l'individu, mais il y a aussi des différences dans la quantité et la qualité de l'investissement nécessaire pour produire cette modifiabilité.

Si vous me demandez quelle personne est plus ou moins modifiable, je ne pourrai pas vous le dire, et je m'interdirai de le prédire.

Des données établies sur la base d'une classification étiologique, selon l'âge ou la sévérité de la condition, ne permettent pas de prédire si oui ou non l'individu est modifiable. Evidemment, le fonctionnement manifeste de l'individu donne un certain indice mais celui-ci est souvent source d'un malentendu et d'une fausse interprétation.

Pour illustrer mon propos, je me souviens de cette petite fille autiste, avec tous les mouvements de stimulation de soi-même que cela comporte, atteinte aussi de mutisme et d'aboulie. Que pouviez-vous attendre de cette enfant ? D'ailleurs, tenant compte de cette situation je me suis mis à parler devant elle... cinq années après, elle m'a raconté ce que j'avais dit. Allez prédire ! Je le répète, toute prédiction, tout essai de classification peut devenir source de grands malentendus et malheureusement ce que l'individu reçoit n'est que le reflet de nos prédictions : l'enfant ne nous parle pas? Nous cessons de lui parler; l'enfant ne nous regarde pas? Nous cessons de le regarder; l'enfant ne nous sourit pas? Nous cessons de lui sourire; l'enfant n'est pas capable de nous communiquer sa pensée abstraite, nous cessons d'exiger de lui une pensée abstraite. Tout ce mécanisme de la prophétie qui se réalise par nos actes est en marche pour créer la réalisation de nos prédictions. En premier lieu, rappelez-vous que la modifiabilité est conçue comme existante jusqu'à la preuve du contraire et Dieu sait quand cette preuve peut être faite, car nous croyons jusqu'au dernier moment que cette possibilité de modifiabilité existe encore.

Le Programme d'Enrichissement Instrumental

Cessez de les appeler débiles, imbéciles ou idiots.

La première chose qui caractérise notre démarche, c'est cet appel que nous faisons à tous ceux qui travaillent avec des enfants exceptionnels, différents : cessez de les appeler retardés, débiles mentaux, imbéciles ou idiots car on a vu des idiots arriver à des pensées d'un niveau extrêmement poussé. En anglais, nous appelons ces enfants "Retarded Performers" - ceux qui ont une performance retardée - l'accent est mis sur la performance et pas sur l'individu. C'est "l'acte" qui peut être inadéquat et nous tous pouvons avoir des actes inappropriés à chaque moment de notre existence. C'est la possibilité de cibler le comportement, qui se passe dans un temps et un lieu bien définis, qui évite cette généralisation amenant à une prédiction parfois néfaste.

J'ai jeté un appel à l'Organisation Mondiale des Enfants Trisomiques pour qu'on cesse d'appeler "retardés" cette catégorie d'individus. On disait et on dit encore que les enfants trisomiques sont tous "retardés" et quand vous en trouvez certains dont le niveau de fonctionnement est plus élevé que celui d'enfants de couches sociales défavorisées, vous vous entendez dire qu'ils ne représentent que des exceptions. Même des psychologues renommés, comme Hilgard, disent qu'on peut leur apprendre parfois à parler mais que, généralement, tout ce qu'ils savent faire c'est grogner (sic)... beaucoup de psychologues et d'éducateurs ont été éduqués sur ces propos qui sont absolument irréels, à part le fait que les enfants trisomiques ont matérialisé les prédictions parce qu'on ne leur a pas donné les moyens de faire autrement.

Il faut donc lutter contre cette tendance à utiliser les modalités généralisatrices de stéréotypes d'un comportement sur l'ensemble de la personnalité des individus. Je peux considérer la performance comme je considère les fonctions déficientes de chacun de nous, mais elle ne veut rien dire sur notre personnalité.

L'attitude passive acceptante est très humaine mais c'est le reflet, d'un amour étouffant.

Si vous passez dans des institutions pédagogiques spécialisées et si vous faites attention uniquement à la rhétorique, vous vous apercevrez que celle-ci est assez uniforme dans l'ensemble de ces établissements : tout le monde parle du potentiel qu'il faut matérialiser, tout le monde

parle de ce qu'on doit faire... Si vous prenez cela au sérieux, vous ne verrez pas de différence entre les systèmes scolaires, entre les individus, entre les maîtres, entre les locaux. Par contre, si vous allez voir dans les détails, si vous faites une analyse minutieuse de ce qui se passe vraiment, vous pourrez systématiser vos observations sur le contenu et constater des différences flagrantes qui vont d'une "attitude passive acceptante" à une "attitude active modifiante".

L'attitude passive acceptante est une attitude très humaine. Partant du principe que l'enfant n'est pas modifiable, on va l'accepter tel qu'il est. Cette attitude devient vite prétexte à des stratégies éducatives extrêmement anémiques, anémisantes. Voyez ces enfants dont on dit qu'ils ne peuvent pas assumer une responsabilité. Ces enfants que l'on protège jusqu'à un âge très avancé : j'ai fait une petite recherche sur le nombre d'enfants trisomiques à qui l'on avait appris l'usage des allumettes. J'en ai trouvé 3 sur 100. Devant mon étonnement, on m'a répondu que c'était dangereux car, avec leurs difficultés de coordination du souffle, ils ne sauraient pas les éteindre. J'ai pris dix de ces enfants et devant leurs parents je leur ai appris à allumer une allumette et à l'éteindre d'un simple geste du poignet. Avec bien peu de choses, j'ai donné un sentiment de compétence à ces enfants dans un acte dont on a souvent peur. Cette attitude passive acceptante est très humaine, très gentille, très confortable, très aimante même mais c'est le reflet d'un amour étouffant qui tient l'enfant dans un état de fœtus et qui crée des limitations énormes dans la vie de l'individu en le protégeant des vicissitudes de la vie qu'il faut apprendre à affronter. Cette pédagogie de l'anémisation est une attitude réductionniste de la réalité sur laquelle ces enfants doivent travailler. Puisqu'on les tient à l'écart de cette réalité, on les laisse totalement démunis de modalités de fonctionnement.

L'attitude active modifiante : "Don't accept me as I am"

Après des années de travail avec des enfants trisomiques, il m'a semblé essentiel qu'ils soient intégrés parmi les enfants dits "normaux". Puisque cette intégration a une valeur extrême dans leur adaptation et leur modifiabilité, j'en ai conclu qu'il fallait qu'ils changent un peu d'apparence et que certaines interventions de chirurgie plastique les

Le Programme d'Enrichissement Instrumental

mettent dans une situation plus avantageuse. Une opération chirurgicale ne permet-elle pas de rectifier ces langues protubérantes qui sont un véritable handicap ? De nombreuses réactions sont intervenues : Pourquoi vais-je faire souffrir mon enfant ? Pourquoi le mettre avec d'autres enfants qui vont se moquer de lui ? Pourquoi ? Parce qu'il faut procurer à ces individus une vie plus active et les rendre capables d'assumer le stress qui est nécessaire pour vivre.

L'attitude active modifiante se dit : "Je n'accepte pas nécessairement l'individu tel qu'il est". D'ailleurs le titre de mon livre "Don't accept me as I am" - ne m'acceptez pas tel que je suis - est l'écho dans les termes exacts des propos de certains enfants.

L'attitude active modifiante voit l'individu, qui a certes un certain retard dans son comportement, comme sujet légitime d'une activité modifiante. Ceci va se manifester non pas sur des attitudes mais sur des actes, sur des modalités d'approche, des phénomènes de restructuration de l'environnement ou de restructuration de la mentalité. On a parfois pensé que j'étais très osé de donner des tâches complexes et difficiles à certains enfants mais mes collègues se sont vite rendu compte que ce n'était pas un rêve, une utopie. Cette attitude active modifiante dérive directement de notre postulat de la modifiabilité et de la conscience; que ce que beaucoup croient déterminé par l'étiologie de l'individu, endogène ou exogène, est modifiable par des modalités appropriées de médiation.

Personne ne pense qu'il n'y a pas de différence entre les individus, mais les résultats de ces différences sont-ils inévitables ?

Personne ne dit qu'il n'y a pas de difficultés de fonctionnement déterminées d'une manière ou d'une autre par certains éléments constitutionnels, par des déviations chromosomales ou autres conditions du cerveau. Mais les résultats sont-ils inévitables? Sont-ils fixés d'une manière telle qu'on ne puisse pas aller au-delà ? J'ai été confronté, par exemple, au cas d'une petite fille maltraitée par sa nurse à l'âge de 6 semaines. Projetée contre un mur, elle est restée pendant quarante jours dans un état comateux, l'hémisphère droit ayant été décortiqué. Lorsqu'elle est sortie du coma, avec son traumatisme crânien extrêmement grave, le professeur qui l'avait suivie disait : "J'ai sauvé sa

vie mais je n'ai pas sauvé la qualité de sa vie". Il semblait qu'elle allait rester plus ou moins paraplégique, sans langage, avec une vision très incertaine... le médecin a eu une attitude parfaitement positive à son égard car il s'était identifié à elle. J'ai vu cette enfant à deux ans et demi, je me suis assis à côté d'elle pendant une journée pour constater si certains signes d'échanges et de changement pouvaient se produire par une interaction médiatisante. J'ai donné un diagnostic fort optimiste aux parents et je leur ai confié des responsabilités pour faire évoluer le comportement de leur fille.

Je l'ai revue à douze ans et demi, elle commençait à marcher, à parler un peu, son nystagmus était un peu réduit mais elle avait beaucoup de mal à focaliser un instant. Elle est venue chez moi avec une lettre de son docteur qui disait : "Ne torturez pas cette fille, n'essayez pas de lui apprendre à parler ou à lire... ses centres nerveux sont détruits, on ne peut pas les remplacer". Je ne les ai pas remplacés, pourtant maintenant cette enfant lit, évidemment pas encore très bien mais elle parle d'une manière extrêmement raisonnée et elle marche. De plus, un élément très important concerne l'évolution de la mère : très jeune, elle était considérée comme incompetente, une distance extrême avait été créée entre la mère et la fille puisqu'elles ne pouvaient pas rester en contact plus d'un quart d'heure. Après trois années et demi de travail avec nous, la mère est venue réclamer ses droits sur sa fille. C'était une grande réussite car, après avoir acquis tout ce qu'elle a acquis, cette enfant a non seulement été acceptée en tant que fille mais elle est devenue une personne très gratifiante pour sa famille en général et pour sa mère en particulier.

Ce changement dans la qualité de l'existence de cette petite fille lui a permis de devenir autonome en bien des points. Qu'avons-nous fait ? Nous avons exigé d'elle, nous lui avons demandé de focaliser malgré son nystagmus, elle a du faire des choses qui demandaient d'elle une concentration soutenue (nous avons une série de modalités d'entraînement de l'attention), nous avons beaucoup demandé au niveau de l'Input, de l'Output, de l'Elaboration. Toute cette pression s'est faite par médiation en créant des conditions de succès, un sentiment de partage et de réciprocité. L'enfant savait pourquoi on lui demandait cela, ce n'était pas une torture ou, si ça l'était, c'est parce

Le Programme d'Enrichissement Instrumental

qu'elle-même le voulait. Nous avons créé une situation inattendue tenant compte de l'état de son cerveau. Que s'est-il donc passé ? De toute évidence, quelque chose se produit au fur et à mesure que de telles interactions se créent. Le cerveau n'est donc pas l'élément unique qui détermine le comportement, il est modifié, semble-t-il, par l'activité de l'individu. Certains travaux de recherche sont en cours dans notre Centre International à Jérusalem pour étudier, avec les méthodes très modestes qui existent actuellement, les effets de l'interaction médiatisante sur le cerveau.

La médiation spécialisée requiert un type et une intensité d'interaction différent.

La médiation considérée par nous comme responsable de la plasticité et de la modifiabilité de l'individu, peut ne pas se réaliser pour deux catégories de raisons : parce qu'on n'a pas médié à un moment donné à cause de facteurs exogènes (l'environnement) ou bien parce que, pour des raisons endogènes, l'enfant n'a pas pu utiliser la médiation qui lui a été donnée. On a pu aussi essayer de médier, mais d'une manière telle qu'il n'a pas été possible de pénétrer le système cognitivo - affectif atypique de l'enfant.

Vous pouvez trouver cette dernière condition dans l'autisme : l'enfant ne peut pas recevoir la médiation qui lui est proposée à cause de cet isolement et ce détachement qu'il montre envers l'environnement humain, le médiateur par excellence. Ces enfants doivent recevoir une modalité de médiation différente de celle qu'aura reçu un enfant "régulier" pour devenir l'être humain qu'il est. La médiation spécialisée requiert un type et une intensité d'interaction différents. L'expérience que j'ai eue avec une enfant autistique est, en cela, très significative. Elle touchait tout, regardait tout, mais passait auprès de moi sans me voir, comme si j'avais été de verre. Après avoir trouvé dans une caisse de jouets un crocodile à la bouche grande ouverte, elle l'a brandi et j'ai feint une peur intense. Surprise, l'enfant a tourné son regard vers le mien et s'est mise à courir derrière moi. Le jeu a duré une demi-heure car les enfants autistiques peuvent persévérer longtemps. Comme elle voulait continuer, j'ai accepté à condition qu'elle m'embrasse... elle l'a fait, au grand étonnement des parents qui, eux, n'avaient jamais été

embrassés par elle. Pour continuer encore, je lui ai demandé de donner un baiser à ses parents... elle l'a fait. C'est donc l'intensité et la qualité de l'interaction que j'ai eue avec cette petite fille qui a changé quelque chose en elle. J'ai trouvé par hasard une réponse à la mesure de la pénétrabilité de cette enfant.

Il faut que l'enfant se trouve dans un environnement modifiant

Un élément important ne doit pas être oublié : il est nécessaire de "former l'environnement modifiant". Quand nous avons établi un diagnostic, nous cherchons à connaître la modifiabilité de l'individu, nous définissons les stratégies préférentielles pour chaque enfant et la cible de notre intervention. Nous introduisons une modalité de médiation dont le PEI peut être un des éléments. L'enfant modifié est maintenant capable d'imiter, d'apprendre, de décrire des types de relations, de communication. Mais, est-ce que cela suffit ? Non, quelque chose d'essentiel reste à faire pour assurer la matérialisation du développement et de la modifiabilité de l'individu. Il ne suffit pas d'avoir découvert par l'évaluation dynamique, le LPAD, ses potentialités et ses capacités, il ne suffit pas de les faire accroître par une intervention médiatisante, il faut qu'il se trouve dans un environnement qui porte comme message "Tu peux changer, on t'aidera à le faire". Dans une situation contraire, les possibilités développées de l'enfant risquent de se détériorer et de s'atrophier.

Certains environnements donnent des messages opposés à ce que je viens de dire, ils précisent : "N'essaie pas de t'en sortir, c'est ta place, c'est ta niche, reste là-bas". Je n'exagère pas. Ces messages sont parfois donnés d'une manière déclarative ou de manière implicite mais très intensive. Il faut donc former un environnement qui soit à même de créer une conscience de la modifiabilité et les conditions nécessaires au changement.

Prenez, par exemple, le placement d'un enfant dans une classe spéciale et homogène. Celui-ci sera-t-il en capacité de changer ? Si cet enfant connaît depuis huit ans ses camarades de classe, s'il connaît depuis huit ans son maître, si personne d'étranger à la classe ne vient parce qu'il risque de traumatiser les élèves... comment voulez-vous que

Le Programme d'Enrichissement Instrumental

ces enfants évoluent ? Ils ont déjà leurs mots mille fois et ils les répètent à jamais. Ils ont tout dit de leur sagesse, tout ce qu'ils donnent les autres le savent. Comment peuvent-ils, dans ces conditions, apprendre de nouvelles choses ? Dans cet environnement où tout est connu, où l'individu n'est pas confronté avec des éléments nouveaux ou peu familiers, maîtriser les exigences d'adaptation et de modifiabilité restent fortement limités.

Pour que la potentialité de modifiabilité qui a été accrue par des interventions, telles que le PEI, soit efficace, l'environnement doit exiger de l'enfant qu'il se modifie et doit lui donner les possibilités de le faire.

3. La médiation

Parler de la médiation en tant que qualité d'interaction exige une clarification. En effet, une des choses dont j'ai le plus peur est d'entendre certains me dire : "Nous acceptons totalement votre point de vue, d'ailleurs quelle différence y a-t-il entre la théorie de la médiation et les autres théories d'interaction et en quoi est-elle différente d'une bonne instruction?" Ces propos négligent la spécificité de cette interaction et son caractère opérationnel, et vous pouvez en quelque sorte anéantir un concept en le rendant trop semblable à toute autre modalité de compréhension. Les Rencontres Internationales de l'Educabilité à Aix-les-Bains me permettent d'éclairer et de mieux définir le terme même de médiation.

L'homme est le seul être capable de décider de la direction que va prendre sa vie.

La médiation a deux rôles à jouer dans la théorie de la modifiabilité cognitive et affective.

- Le premier rôle relève d'un **facteur explicatif**. Le postulat de la modifiabilité en tant que caractéristique unique de l'être humain amène automatiquement une interrogation : quel est le facteur responsable de telle qualité humaine ? Evidemment, les éléments constitutionnels et structuraux de l'homme font partie de cette

capacité qu'a l'être humain de se modifier constamment. Cette modification ne se fait pas uniquement en réponse à un écosystème mais à cela s'ajoute un acte de volonté. Que l'on nomme ce phénomène "liberté de choix" ou qu'il réponde à des principes théologiques, il n'en est pas moins le reflet d'une réalité : L'homme est le seul être capable de décider de la direction que va prendre sa vie.

Les facteurs structurels et constitutionnels, l'existence du langage et d'une vie symbolique ne suffisent pas à expliquer la particularité de l'esprit humain. Il faut aussi prendre en compte la plasticité de son esprit car l'homme a pour modalité d'action entre lui et le monde une modalité médiatisante.

- Le deuxième rôle de la médiation qui relève d'un **facteur applicatif** consiste à prendre tous les ingrédients de cette interaction responsable de la modifiabilité pour les utiliser là où cette modifiabilité existe peu ou n'existe pas.

Un système d'application tel que le LPAD (Learning Potentiel Assessment Device) - ce nouvel outil de mesure du potentiel intellectuel - a pour élément pivotale l'expérience médiatisante. Le PEI (Programme d'Enrichissement Instrumental) applique lui aussi la théorie de la médiation ainsi qu'un troisième système dérivé des deux autres : la Formation des Environnements Modifiants.

L'homme interagit avec l'enfant et avec ses semblables d'une manière très intensive mais ces interactions ont-elles toutes une valeur médiatisante?

Certaines écoles de psychologie n'attribuent que très peu d'importance à l'Expérience d'Apprentissage Médiatisé dans le développement de l'intelligence. Elles considèrent l'intelligence comme le produit de facteurs héréditaires - génétiques et par là-même comme étant immuable et fixe. Les changements produits par l'interaction avec l'environnement, sont de leur point de vue, d'ordre périphérique et n'affectent pas la structure mentale de l'individu telle qu'elle se reflète dans son quotient intellectuel (QI) et dans d'autres caractéristiques fixes.

Le Programme d'Enrichissement Instrumental

D'autres écoles attribuent un rôle beaucoup plus important à l'environnement. Elles considèrent l'interaction de l'individu exposé de manière directe à des stimuli, comme l'origine du développement de l'intelligence. La formule stimulus - réponse (S.R) a été alors considérée comme décrivant de manière satisfaisante le phénomène du développement mental.

Piaget tout en tenant compte de l'exposition directe aux stimuli comme facteur déterminant, y a ajouté deux éléments cruciaux l'organisme et ses caractéristiques de "maturation", responsables de la succession et de l'ordre des étapes du développement et de l'activité de l'organisme dans l'interaction avec les stimuli.

L'organisme ne reste jamais simple enregistreur passif des stimuli, il est au contraire toujours engagé dans une construction active de la réalité. Ces deux composantes de l'organisme : maturation et activité proposée par la formule Stimulus – Organisme - Réponse (S.O.R), permettent selon Piaget d'expliquer le développement des schèmes cognitifs de l'individu par le mécanisme "assimilation - accommodation" qu'engendre cette rencontre. Selon Piaget l'interaction sociale ne joue pas un rôle formatif dans le développement de l'intelligence qui elle, est assurée par la maturation et l'activité de l'individu. L'être humain qui sollicite l'enfant devient lui-même un stimulus voire une source de stimuli mais son intervention n'aura que très peu d'effet sur la formation des structures mentales de l'individu. Cette interprétation de l'interactionisme de Piaget en tant "qu'interactionisme objectal" n'est pas toujours acceptée par les interprètes de Piaget. Pourtant elle n'est pas seulement extrapolée de la même théorie Piagetienne du développement puisque Piaget lui-même l'a explicitement proposée dans un article selon lequel, l'exposition directe aux stimuli sans intervention intentionnelle d'un médiateur humain, suffit pour expliquer l'élargissement des schèmes caractéristiques du développement. Cette attitude envers le développement comme fonction de l'interaction directe Stimuli - Organisme et Réponse - Organisme a eu des effets très importants sur la pédagogie moderne et ceci a des niveaux très divers. L'accent étant mis surtout sur le développement de l'autonomie et l'indépendance de l'individu dans son dialogue avec la nature, on laisse à l'individu le soin

de découvrir par lui-même ce qui deviendra partie intégrante de son système opérationnel. L'adulte, parent ou éducateur ne devra pas interférer, ou le moins possible, dans ce dialogue dont l'efficacité sera assurée par la maturation de l'activité propre de l'individu. Les maîtresses des classes de maternelle seront ainsi encouragées à rester à distance des enfants en activité et à les laisser faire pleinement, tout en leur assurant une grande diversité d'activités spécifiques à leur stade de développement, notamment par la profusion d'objets appropriés ; ceci afin de réduire de manière significative la quantité et la qualité de l'interaction médiatisante.

Des questions se poseront alors : dans quelle mesure peut-on considérer la modalité d'interaction par exposition directe aux stimuli comme seule responsable du développement mental et surtout comme origine de la flexibilité et de la plasticité humaine ? Mais aussi, dans quelle mesure peut-on attribuer à l'expérience directe du monde, le pouvoir formatif permettant à l'homme d'utiliser l'expérience pour la formation de nouvelles structures de conduite et de pensée ?

Un des problèmes qui nous a mis d'ailleurs sur les traces d'une deuxième modalité d'interaction, notamment l'expérience d'apprentissage médiatisé, jouant un rôle important dans le développement de l'intelligence et surtout dans le développement de la modifiabilité de l'être humain, est le problème de l'effet différentiel de l'exposition de l'individu aux stimuli. Deux personnes qui sont exposées à la même source de stimuli réagissent de manière très différente en ce qui concerne leur capacité de bénéficier de cette expérience et leur propension d'utiliser cette expérience pour un apprentissage ultérieur. Il y a donc une "différentielle", si nous voulons parler dans les termes de Piaget, de la flexibilité des schémas et de leurs possibilités de s'accommoder sous la pression d'un processus d'assimilation.

Cette différence qui peut être formulée comme différence dans l'apprentissage de l'individu ou dans la capacité de l'individu de bénéficier d'un processus d'apprentissage, ne peut pas être attribué uniquement au pouvoir de stimuli ni en particulier à une différentielle héréditaire génétique seulement, quoique celle-là peut exister. Il faut donc chercher les antécédents de cette différence dans un autre facteur qui n'est pas expliqué par les déterminants que nous avons énumérés auparavant.

Le Programme d'Enrichissement Instrumental

Il s'agit donc de considérer la possibilité que l'individu soit affecté d'une manière différente à l'exposition directe, l'expérience médiatisée par laquelle il devient équipé avec des modalités d'apprentissage qui produisent en lui un degré de modifiabilité et de sensibilité et une propension d'utiliser les expériences d'une manière plus générique et moins épisodique.

Par conséquent, la différence individuelle que nous observons peut être due à la possibilité que l'individu ait été plus ou moins exposé à des expériences médiatisantes. Un autre facteur encore à prendre en compte concernant l'exposition directe, est le facteur du développement des fonctions mentales supérieures telles que l'abstraction, la représentation, les anticipations de tous ordres, les combinatoires, opératoires, etc. La genèse de ces modalités d'interaction symboliques abstraites avec l'environnement ne peut être expliquée, uniquement par l'interaction directe avec des stimuli.

Pour comprendre la genèse de ces fonctions supérieures, il faut introduire la notion d'une deuxième modalité d'interaction, l'interaction par médiateur. Le médiateur, intentionné, initié et ayant une expérience qui provient de la culture qu'il représente, peut devenir la source de cette modalité de pensée qui s'observe chez l'être humain à un moment donné dans son développement ; mais il peut aussi créer des structures nouvelles par l'orientation de l'individu vers des modalités de perception et des modalités d'agissement sur le monde, des modalités d'organisation des successions entre les événements. L'homme est à même de produire des transformations dans sa pensée elle-même par l'orientation qu'il reçoit de la part de médiateurs.

Un autre élément qui est totalement incompréhensif si l'on ne tient compte que de la source de l'organisme et de son exposition directe aux stimuli, est la diversification considérable que l'on observe dans les modalités de fonctionnement, les styles cognitifs, les modalités affectivo-morales qui différencient les individus, les cultures et les ethnies. Par exemple, il faut tenir compte dans le développement, d'un style cognitif tel que la "dépendance - indépendance" du champ reconnu par H. Artkin) et de la "différenciation psychologique" entre les individus de groupes ethniques différents, entre sexes, comme étant les produits de la diversification créée par la médiation. Ceux-ci se font à l'intérieur de la

famille ou dans les groupes ethniques ou même dans le genre et ils sont à l'origine de différences dans le fonctionnement cognitif et dans le style, donc au niveau de la différenciation dans la réponse de l'individu aux stimuli.

La différenciation au niveau des modalités de structures de pensée, les différenciations au niveau des réponses que l'individu peut créer, l'origine de la pensée abstraite ainsi que de la pensée d'un niveau supérieur et la diversification considérable de l'être humain au niveau de son fonctionnement mental - affectif et comportemental, ne peuvent pas être expliquées uniquement par l'exposition directe aux stimuli et par la maturation de l'individu en fonction de sa constitution héréditaire. Il faut tenir compte du **facteur social et culturel qui se manifeste par la médiation** à laquelle l'individu est exposé, tout en étant en même temps exposé directement aux stimuli. C'est cette dualité des modalités d'exposition directe et de médiation qui fait que l'individu peut utiliser les données qu'il enregistre et qu'il peut agir d'une manière active pour formuler et structurer ces modalités de fonctionnement ce qui assure une modifiabilité et une sensibilité vers le vécu et l'expérience acquise.

La médiation doit donc être considérée comme un facteur universel ayant un effet sur la structure humaine qui est à même de créer de nouvelles structures auparavant inexistantes. Elle intègre tous les déterminants de l'être humain tels que l'hérédité, la constitution, la maturation et l'interaction active avec l'environnement. La médiation oriente et produit des modalités de pensée qui créent la sensibilité de l'individu pour qu'il puisse devenir ce qui est l'élément essentiel de l'être humain : l'être modifiable.

D'où vient la capacité d'organisation ? Elle vient de notre expérience médiatisante car le monde chaotique n'est immédiatement compris ni dans son ordre, ni dans son élément causal.

La médiation se distingue de l'exposition directe par un élément très important : le médiateur a une intention. Il veut que les stimuli soient enregistrés d'une certaine façon et que cette façon corresponde à ses buts et à ses besoins d'ordre culturel, religieux, moral... Le fait que le médiateur soit animé par une intentionnalité aboutit à ce que les stimuli qui passent par lui pour arriver à l'organisme ont un caractère très

Le Programme d'Enrichissement Instrumental

différent des stimuli qui s'imposent directement. Ces derniers ont un caractère aléatoire, ils viennent quand ils viennent, à des moments qui ne peuvent pas toujours être prédits, ils arrivent dans un ordre inattendu et ne peuvent être source d'apprentissage que dans la mesure où l'individu peut les organiser lui-même. D'où vient cette capacité d'organisation ? Elle vient de notre expérience médiatisante car ce monde chaotique n'est immédiatement compris ni dans son ordre, ni dans son élément causal. Certains individus exposés pendant toute leur vie à divers stimuli peuvent très bien ignorer les relations qui existent entre eux car ils n'introduisent pas dans ce chaos l'ordre qu'ils devraient lui imposer.

Dans notre hypothèse, l'expérience médiatisante produit les modalités qui permettent à l'individu d'organiser les stimuli qui s'abattent sur lui de manière directe. Celui qui a été soumis à l'action de la médiatisation est un individu modifiable, celui qui n'en a pas bénéficié risque d'être peu modifiable, peu flexible et sa capacité d'apprendre par l'intermédiaire de l'interaction directe peut être fort réduite. On peut d'ailleurs définir certaines difficultés d'apprentissage comme reflétant ce défaut structural qui fait que les expériences auxquelles l'individu est exposé restent des épisodes isolés puisque aucune relation n'a été faite entre elles. Quelques individus ont parfois en une vie très riche, ils ont beaucoup vu, ils ont touché à tout, ils ont même agi sur des objets mais ils les ont manipulés sans vraiment comprendre le principe qui détermine le comportement de ces objets et sans pouvoir utiliser les expériences auxquelles ils ont été exposés. Nous appelons "déprivés culturels" ces individus qui ne peuvent pas tirer bénéfice des expériences qui devraient les guider dans l'avenir.

La culture de l'être humain est animée par le besoin que l'homme éprouve de se faire continuer par la génération suivante au-delà de ses propres limites biologiques.

J'aimerais bien maintenant définir les termes. Quand nous parlons de la médiation, nous faisons allusion à une série d'activités que le Médiateur fait en s'interposant entre l'Organisme et le monde, entre l'organisme et ses Réponses aux Stimuli, (*cf. schéma p. 44*).

Le Médiateur est animé par une intentionnalité qui reflète son

patrimoine culturel et ses habitudes. Cette intentionnalité a des racines très profondes communes à toute l'humanité. C'est là que se situe toute la différence entre le monde humain et le règne animal. En effet, il existe un motif très profond à cette intentionnalité que nous n'admettons pas toujours parce que nous refusons de reconnaître notre peur existentielle.

La culture de l'être humain est animée par le besoin qu'il éprouve de se faire continuer par la génération suivante au-delà de ses propres limites biologiques. Cette intention fait du médiateur une personne engagée affectivement, émotionnellement et cognitivement dans ce processus de transmission.

Cette remarque est très importante car elle nous renseigne sur l'efficacité de la médiation. Qui va être le médiateur le plus efficace ? Pourrais-je devenir un bon médiateur pour les Indiens d'Amérique ? Non car la culture indienne reste étrangère à mes propres racines. Le terme de médiation a été adopté par les Navajos et a donné une légitimation à leur droit de transmettre leur propre culture. De même, les Cherokees, les Utes et les Pueblos avec qui j'ai travaillé transmettent leurs valeurs, leur langue et leurs idées qui sont très riches mais qui ont été oubliées. Dans ce contexte d'oubli de leur culture, certains enfants ont parfois été gravement détériorés et sont devenus des déprivés culturels, déprivés de leur propre culture.

Cet aspect culturel de la médiation a une valeur que personne ne conteste mais l'effet de cette transmission sur le développement cognitif m'intéresse surtout car, **en médiatisant un individu, on augmente ses capacités d'apprendre**. J'en veux pour preuve cette expérience que nous menons depuis huit ans avec les Ethiopiens installés en Israël. Ce groupe ethnique est très éloigné de la culture occidentale et moderne, leur monde est extrêmement primaire du point de vue conceptuel, du point de vue de l'abstraction ou de la pensée. A 80% analphabètes, ils ont une tradition de médiation pleine de pouvoir qui passe par la transmission orale. Puisqu'ils n'ont pas d'écrits, ils racontent oralement leur histoire, leur appartenance au peuple juif. Ils ne savaient d'ailleurs pas que nous existions jusqu'à un certain nombre d'années mais ils ont continué dans un environnement hostile à raconter leur religion. Leur culture très riche est transmise par des gestes, des modelages et des mots. Leur prêtre peut parler pendant des heures devant une assemblée de 300

Le Programme d'Enrichissement Instrumental

personnes dont beaucoup de petits enfants. Il faut les voir ces enfants, les yeux braqués sur lui pendant qu'il parle ! Ils ont développé une capacité d'écoute absolument incroyable. Ces Ethiopiens ont été les plus aptes à se modifier malgré la distance culturelle qui les séparait de nous, et pourtant j'ai travaillé avec beaucoup d'ethnies différentes. Grâce à leur expérience médiatisante traditionnelle, leur modalité de pensée était préparée à recevoir des stimuli nouveaux. Nous avons donc pu juger de l'effet de la médiation sur la capacité à apprendre. Par contre, un des graves problèmes auquel nous nous heurtons est la conservation de leur propre culture en dépit de leur capacité à se modifier.

Etant donné le nombre important de groupes ethniques présents en Israël, nous nous sommes intéressés à l'aspect pluriculturel, universel, de la médiation. Elle peut se faire dans n'importe quel langage oral, gestuel ou écrit. Cette médiation peut être réalisée dans un contexte de contenu quelconque car ses modalités existent dans toute partie de l'humanité qui désire se transmettre pour continuer son existence. Certaines cultures mettent plus d'accent sur la médiation que d'autres mais la cause vient parfois d'une discontinuité historique : lorsque les Indiens ont été découragés dans leur tentative de médiation et que leurs enfants ont été placés dans des foyers pour qu'ils deviennent de meilleurs Américains, le résultat n'a pas été positif puisqu'il a entraîné une détérioration cognitive de certains d'entre eux. Un confrère qui travaillait avec nous chez les Navajos en concluait que pour devenir de bons Américains, il leur fallait devenir de meilleurs Indiens.

C'est au médiateur de délimiter une certaine partie des stimuli pour que leur perception devienne évidente.

L'organisation de l'environnement et la création des dispositions dans lesquelles le courant des stimuli ne serait pas tout simplement aléatoire est une des modalités de la médiation. Mais, il faut que nous organisions ces stimuli de telle manière qu'ils reflètent une certaine intention de notre part. La construction du PEI représente un tel effort d'organisation des situations que l'interaction aura une valeur de médiation. Vous pouvez avoir différentes formes d'interactions médiatisantes. L'une (implicite) par la création d'un environnement qui permette à la médiation de se faire n'est pas toujours suffisante mais elle

est très importante, l'autre (explicite) permet au médiateur de s'interposer réellement entre le monde des stimuli et l'individu en créant chez ce dernier des modalités de perception et de sélection de ces stimuli. L'individu ne peut pas toujours choisir, il est parfois en proie avec l'impossibilité de faire la sélection nécessaire pour résoudre un problème ou achever une tâche. C'est au médiateur à produire chez l'individu une propension à sélectionner les stimuli en fonction d'un but proposé par son intention. Il fait ceci en limitant le perçu à une partie des stimuli pour que leur perception devienne évidente.

On obtient donc toute une modalité d'interaction qui fait que, le médiateur étant intentionné, les trois partenaires qui y participent vont être changés.

- Le médiateur changera les stimuli de telle sorte que l'individu puisse les enregistrer. Il modifiera donc la qualité, la fréquence et l'ampleur des stimuli qu'il aimerait faire percevoir jusqu'à ce que l'individu puisse bénéficier de son expérience.
- Le médiateur changera l'état de l'individu qui doit être médiatisé. Il le rendra plus vigilant, plus alerte, plus capable de percevoir et d'enregistrer les stimuli mis à sa disposition.
- Enfin, le médiateur lui-même changera d'une manière très significative puisque, dans sa volonté de médiation, il agira différemment de certains maîtres. En effet, le maître qui doit tout simplement transmettre à son élève une certaine quantité d'informations voit sa tâche finie dès qu'il a émis le message exigé. Le message de la médiation sera considéré comme consommé lorsque s'établira entre les trois partenaires un véritable circuit fermé.

Le Programme d'Enrichissement Instrumental

Douze critères entrent en jeu dans le phénomène de la médiation

- **Intentionnalité et Réciprocité** (Conviction du formateur, définition du contrat pédagogique entre le formateur et l'apprenant)
- **Transcendance**, (dépasser le système des besoins immédiats)
- **Signification** (donner le sens des contenus et des choix pédagogiques)
- **Sentiment de Compétence** (de sa propre compétence)
- **Régulation et Contrôles du Comportement** ("une minute, je réfléchis")
- **Comportement de Coopération** (partage et prise en considération du point de vue de l'autre)
- **Individualisation et Différenciation Psychologique** (prise de conscience de sa différence et de son originalité)
- **Recherche des Buts - Planification et Réalisation des Objectifs** (prise de conscience des finalités)
- **Comportement de "Challenge", de Défi** (recherche de la nouveauté et de la complexité)
- **Changement** (conscience de son propre changement)
- **Alternative Positive** (capacité de choix et de décision)
- **Appartenance à l'espèce Humaine** (être situé dans sa culture et dans sa propre histoire).

La médiation n'a rien à voir avec le "quoi", elle n'a rien à faire avec le contenu ou le langage, elle ne représente que la qualité de l'interaction. Ce phénomène est le résultat d'une certaine qualité de l'acte de transmission.

Le premier critère : l'intentionnalité et la réciprocité

Le médiateur a l'intention de transmettre quelque message et la réciprocité implique qu'il partage avec l'apprenant cette intentionnalité : vous savez ce que je veux faire, pourquoi je veux le faire et je vous mobilise dans cette modalité d'interaction. Il est très important de créer cette réciprocité par la mobilisation de l'intentionnalité de l'autre et ne pas garder nos intentions pour nous-mêmes. Ce critère est parfois réalisé entre le bébé et la mère : celle-ci veut faire apprendre quelque chose à son enfant, il réagit et par une mimique il demande à sa mère de répéter

cette interaction. Ce partage des intentions, responsable du changement des stimuli, est le point de départ d'expériences très importantes.

Le deuxième critère: la transcendance

On trouve le phénomène d'intentionnalité chez certains animaux. A "l'école des petits chatons", la chatte prouve son intention quand, après avoir fait la démonstration de la toilette, elle se retourne pour vérifier l'efficacité de son enseignement. Chez l'être humain s'ajoute la transcendance, c'est à dire la faculté d'aller au-delà des buts immédiats. Lorsque la mère apprend à l'enfant l'acte de se nourrir, elle va plus loin que l'instinct de survie proprement dit puisqu'elle explique l'usage de l'assiette, des serviettes, les rites de la table. Toute la culture humaine est pleine de ce type de transcurrences, d'éléments qui dépassent les besoins primaires.

La transcendance représente tout ce que nous créons à l'intérieur de la pensée de l'individu. Elle permet de transformer les stimuli qui s'abattent de manière directe et de leur donner une interprétation au-delà de l'expérience épisodique, isolée. La transcendance se manifeste de façon très diverse dans les programmes comme le LPAD ou j'investis dans toutes sortes de concepts qui ne sont pas directement nécessaires pour la compréhension de la tâche. Si j'utilise le mot "couleur" au lieu des concepts "blanc" et "rouge", si je dis "nombre" au lieu de "4" ou "5", si je donne le mot "direction" au lieu de "horizontal" ou "vertical"... ce n'est pas que la tâche l'exige mais, en équipant l'individu de concepts "super ordinaires", il peut appliquer ce qu'il vient d'apprendre à une expérience élargie. L'élément transcendant est donc orienté vers la création de modalités d'interaction transférables a des situations de plus en plus nouvelles et complexes. Si l'intentionnalité dans l'interaction est dépourvue de transcendance, la valeur de la médiation sera moins importante. Certaines activités du PEI n'auront aucun sens si la transcendance n'est pas appliquée. A quoi servirait d'apprendre les syllogismes ou les comparaisons si cette modalité que nous appelons le "bridging" (faire le pont entre les choses) n'existe pas ?

Le Programme d'Enrichissement Instrumental

Le troisième critère : la signification

Ce troisième critère représente, en quelque sorte, le facteur énergétique. Il donne à l'individu le "pourquoi" de ce qu'il fait, il explique la raison pour laquelle certaines modalités de comportement sont invoquées. La signification est probablement l'élément le plus controversé de la théorie de la médiation : certains nous demandent ce qui nous donne le droit d'imposer nos significations à l'individu au lieu de lui laisser la possibilité de trouver les siennes. Nous répondons qu'une bonne éducation neutre n'existe pas. En période d'austérité en Israël, un douanier demande à un voyageur porteur d'un sac : "qu'avez-vous dans ce sac ? Le monsieur répond : je transporte de la nourriture pour les oiseaux". Le douanier, curieux, découvre en ouvrant le sac que c'est du café de haute qualité. "C'est de la nourriture pour les oiseaux, ceci ?" , "Oui, répond le voyageur, s'ils en veulent, ils en mangent, s'ils n'en veulent pas, ils n'en mangent pas", Cette histoire en forme de parabole reflète assez bien ce qui est pratiqué dans certaines écoles : cette pensée que l'on présente au monde de façon neutre entraîne un grand vide dans l'âme de l'individu. Ne vous en faites pas, si vous apportez à un apprenant vos significations dans un contexte de médiation, vous lui donnerez le besoin d'aller au-delà et de rechercher lui-même ses propres significations.

Ces trois facteurs, **intentionnalité - réciprocité, transcendance et signification** sont les trois seuls critères totalement universels. Ils n'ont pas de lien avec la nature de la culture, le niveau culturel, le langage... Cette médiation-là est pratiquée dès le premier jour de la vie de l'enfant et les mamans l'ont faite depuis la genèse de l'être humain. C'est ce qui fait de nous les hommes que nous sommes. Sur ce point, les mères n'ont pas besoin de lire mon livre pour le pratiquer sauf dans les cas où cette expérience médiatisée a été réduite pour une raison ou pour une autre, ou dans le cas où la médiation comporte un caractère spécialisé, quand l'interaction s'adresse à un individu ayant des limites dues à sa condition endogène.

Les neuf autres critères assurent une diversité humaine qui n'a rien à voir avec l'adversité.

Si les trois premiers critères assurent l'élément commun à tous les êtres humains, notamment la modifiabilité, les neuf autres assurent la diversité humaine. Cette diversité est un point important de la richesse culturelle. Comment serait le monde s'il n'y avait qu'une seule culture ? Ceux qui ont pensé à produire une homogénéité humaine ont oublié que la diversité n'a rien à voir avec l'adversité.

Les neuf autres critères (voir ci-dessus) sont très importants, ils peuvent arriver avec une certaine insistance on ne pas arriver du tout selon la culture. Par exemple, le sentiment de compétence peut être acquis par la médiation. Si le maître répète sans cesse à l'élève "tu ne sais rien, fais donc attention", il va à l'encontre de ce processus et le sentiment de compétence ne sera pas acquis. Certaines cultures n'encouragent absolument pas l'individu à se sentir compétent. C'est le cas de la culture juive. Si je suis un novateur, si je crée quelque chose, j'essaie toujours de le rattacher à l'ancêtre, à quelqu'un de plus important dans l'âge, la hiérarchie ou dans l'histoire. J'en veux pour preuve cet ouvrage écrit par un auteur contemporain. Le thème en était "la création"... il a donc été attribué à Adam puisque c'était le seul témoin direct de l'évènement. Ce que l'on appelle le "plagiat renversé" est une pratique courante dans la culture juive. Pour des raisons qui ont trait à la théologie, à une relation Homme-Dieu, ce peuple n'a pas besoin de sentiment de compétence individuel mais de sentiment de compétence du groupe. Dans d'autres cultures, par contre, la médiation du sentiment de compétence se fait d'une manière très intentionnalisée.

Parmi les neuf critères de la médiation, le **sentiment de compétence** facilite donc l'adaptation et l'intégration afin de se promouvoir dans un monde qui exige que cette promotion se fasse pour y vivre et y survivre. **La régulation et le contrôle du comportement** permettent à l'individu de savoir quand et comment il doit agir, ce concept lui permet de dominer son impulsivité - parfois source, d'échecs - c'est en quelque sorte ce que j'illustre par une phrase essentielle "une minute, je réfléchis"; mais il assure aussi l'initiation d'un acte et l'accélération de l'exécution quand ceci est nécessaire et possible. Le **comportement de partage** est

Le Programme d'Enrichissement Instrumental

très important pour la communication entre les hommes. **L'individuation et la différenciation psychologique** définissent l'identité propre qui ne doit pas être controversée. La **médiation du comportement de recherche**, de but, de planification et de réalisation de ce but permet l'organisation du comportement de l'individu au-delà de l'immédiat et crée en lui une interaction avec les modalités de penser le monde en dehors du sensoriel. **La médiation du comportement de défi** ainsi que la **médiation du changement** facilite la modification de l'être humain, pensez combien de délinquants tombent dans la récidive parce qu'eux-mêmes ne pensent pas pouvoir changer de manière significative.

La médiation de l'alternative positive permet, en face de quelque situation, de choisir une orientation optimiste au lieu d'une alternative pessimiste (quelque chose n'ira pas, ne sera pas possible, accessible...) qui provoque une paralysie de la pensée et de l'action. Je sais qu'on attribue à l'optimiste un manque de réalisme, on l'appelle peut-être rêveur mais je pense que l'alternative optimiste amène à tout faire pour chercher et trouver une solution à un problème. Pour illustrer ce postulat, j'ai décrit dans mon livre "*Don't accept me as I am*" un épisode qui m'a beaucoup frappé: j'ai visité avec mes neveux de 5 et 6 ans un musée; un tableau représentait un wagon américaine au bord d'un précipice, deux personnes essayaient de le tirer avec une corde. J'ai expliqué à ces enfants le sens de cette activité, j'ai décrit le décor, j'ai parlé du danger, nous avons vu les muscles de ces hommes et la corde pour savoir si cet acte serait vain ou positif... J'ai demandé aux enfants s'ils allaient réussir à sortir ce wagon de sa mauvaise position. L'un d'entre eux s'est approché du tableau et, après l'avoir scruté longuement, a crié : "oui, ils vont s'en sortir". J'ai cru qu'il allait répéter tous les éléments que je leur avais donnés : les hommes sont forts, la corde est solide... "Regarde, a dit l'enfant, ils ont mis une poulie". Je ne l'avais pas vue car elle était recouverte de sable mais j'ai pensé qu'avec une hypothèse optimiste, l'enfant était allé à la recherche de l'espoir". Si son alternative avait été pessimiste, à quoi bon chercher !...

Dans ce même ordre d'idée et du point de vue purement cognitif, si vous pensez que l'homme est modifiable et, si vous ne savez pas qui l'est ou qui ne l'est pas, vous serez des chercheurs, des hommes créatifs pour trouver un support à votre postulat de la modifiabilité. Tandis que, si

vous adhérez à l'hypothèse contraire, si vous pensez que l'homme est un être inchangeable, que son intelligence est immuable, qu'elle est fixe, que son caractère est déterminé bien avant sa naissance, que, s'il est schizophrène; une fois il l'est pour toute la vie, à ce moment-là, vous en ferez très peu pour chercher les modalités de changement.

Médier à l'individu une attitude optimiste vers la vie et vers lui-même, ce n'est pas seulement le faire rêver, mais c'est lui donner les moyens de matérialiser cet optimisme.

SCHÉMAS D'APPRENTISSAGE

EXPÉRIENCE D'APPRENTISSAGE MÉDIATISÉ

PROGRAMME D'ENRICHISSEMENT INSTRUMENTAL

LPAD

S-H-O-H-R

L'Expérience d'apprentissage médiatisé

Les critères et les interactions de l'EAM

Les déterminants distal et proximal

Les fonctions cognitives déficientes

La Carte Cognitive

Les objectifs et les sous-objectifs du PEI

Les caractéristiques du PEI

DAPAR - étude suivie du PEI

Etude suivie du PEI

Modèle du LPAD

MODÈLE DE L'EXPÉRIENCE D'APPRENTISSAGE MÉDIATISÉ (EAM)

(stimulus – médiateur humain – organisme – médiateur humain – réponse)



L'EXPÉRIENCE D'APPRENTISSAGE MÉDIATISÉ (EAM)

1. Définition : L'EAM est une qualité de l'interaction 'humain'-'environnement'.
2. En tant que tel il représente une des deux modalités suivantes de l'interaction 'humain'-'environnement':
 - a. Exposition directe aux stimuli, considéré la façon la plus dominante que l'interaction 'organisme'-'environnement' a d'affecter l'organisme.
 - b. L'EAM, à travers lequel l'interaction 'humain'-'environnement' (H-E) est médiatisée par un être humain dont l'intentionnalité transforme significativement les trois composants H-O-S, en combinaison compatible.
3. L'EAM, en tant que la deuxième modalité de l'interaction, détermine l'efficacité de la première modalité, à savoir, l'exposition directe, dans la modification de la structure cognitive de l'organisme humain.
4. Dans la modalité de l'EAM, la formule S-R ou S-O-R devient S-H-O-H-R (voir schéma ci-joint).
5. Afin d'accentuer l'importance des deux modalités plutôt que de chacune séparément, H est représenté comme n'affectant qu'une partie relativement limitée de l'exposition au monde de l'organisme.
6. L'EAM produit chez l'individu des modalités d'interaction qui peuvent être appliquées à une grande diversité de contenus ou de répertoires de comportement, indépendamment de la spécificité de la langue de la médiation ou de ses contenus particuliers.
7. En accord avec ceci, l'EAM a une signification universelle où l'interaction de la médiation se déroule, indépendamment de langue ou de contenu.
8. L'EAM représente le caractère unique de l'interaction humaine et en tant que tel il est considéré comme le déterminant de l'auto plasticité de l'organisme humain. L'EAM joue un rôle important dans la détermination des orientations évolutionnistes, ainsi que dans les changements importants qui s'effectuent dans le fonctionnement mental humain.
9. En effet, l'EAM reflète un besoin humain profondément enraciné de se propager, afin d'assurer la continuité au-delà de l'existence biologique.

10. Le manque d'EAM vide l'organisme lésé de son auto plasticité, ce qui peut produire un manque ou une modifiabilité diminuée.
11. Donc, l'EAM est considéré le déterminant principal du développement cognitif différentiel déclenché par une série de déterminants distaux (voir le graphique).
12. Etant donné que l'EAM est considéré la modalité naturelle et normale de l'interaction humaine, ce qu'il faut expliquer c'est son manque. Le manque d'émergence de l'EAM peut s'attribuer à trois catégories de déterminants :
 1. L'insuccès des médiateurs (parents, gardiens, éducateurs et la société) dans la transmission de l'EAM à la prochaine génération.
 2. La suivante liste (non inclusive) de déterminants de l'environnement et de la société est indicative d'un manque d'EAM:
 - i. La pauvreté
 - ii. La discontinuité culturelle (la migration)
 - iii. La discontinuité culturelle par raisons idéologiques
 - iv. Le dérangement de la structure sociale qui affecte la capacité de la société de médiatiser (par exemple, la rupture de familles étendues, la destruction de la famille proche, les familles monoparentales, etc.
 - v. Des conditions socio-économiques
 3. L'absence d'effet de l'EAM sur les organismes due à certaines conditions endogènes caractéristiques.
 - i. Conditions émotives affectives (c. à d. autisme)
 - ii. Conditions organiques, hyperactivité ou hypo-activité, des déficits sensoriels
 - iii. Des problèmes relatifs à la maturation, aux enfants surdoués.Toutes ces conditions peuvent rendre l'organisme impénétrable aux effets de formes normalement émises d'EAM.
13. Les effets de l'EAM aboutissent en modifiabilité rabaisée et sont considérés comme étant hautement réversibles indépendamment du substrat organique ou mental de son effet.
14. Le caractère de l'EAM est mieux décrit par une série de paramètres qui reflètent la structure de l'interaction, plutôt que son contenu ou la langue de sa présentation. Ces 10 paramètres présentent les principes énergétiques et dynamiques qui affectent la nature et l'intensité de l'interaction ainsi que les décisions déterminées par ses intentions et sa signification.

**L'EXPÉRIENCE D'APPRENTISSAGE MÉDIATISÉ (EAM) :
LES CRITÈRES ET LES CATÉGORIES DE L'INTERACTION**

I. Les critères de l'EAM

IR	Intentionnalité et réciprocité
T	Transcendance
S	Signification
SC	Sentiment de compétence
RCC	Régulation et contrôle du comportement
CC	Comportement de coopération
IDP	Individualisation et différenciation psychologique
RBPRO	Recherche des buts – planification et réalisation des objectifs
CD	Comportement de défi
CPC	Conscience de son propre changement
AP	Alternative positive
SA	Sentiment d'appartenance à sa culture et dans sa propre histoire

II. Participants et initiateurs de l'interaction médiatisée

1. MEmère-enfant	2. EMenfant-mère
3. PE père-enfant	4. EP enfant-père
5. F/SE frère/sœur-enfant	6. EF/S enfant-frère/sœur
7. GE gardien-enfant	8. EG enfant-gardien
9. AE autrui-enfant	10. EA enfant-autrui

III. Classification des interactions médiatisées

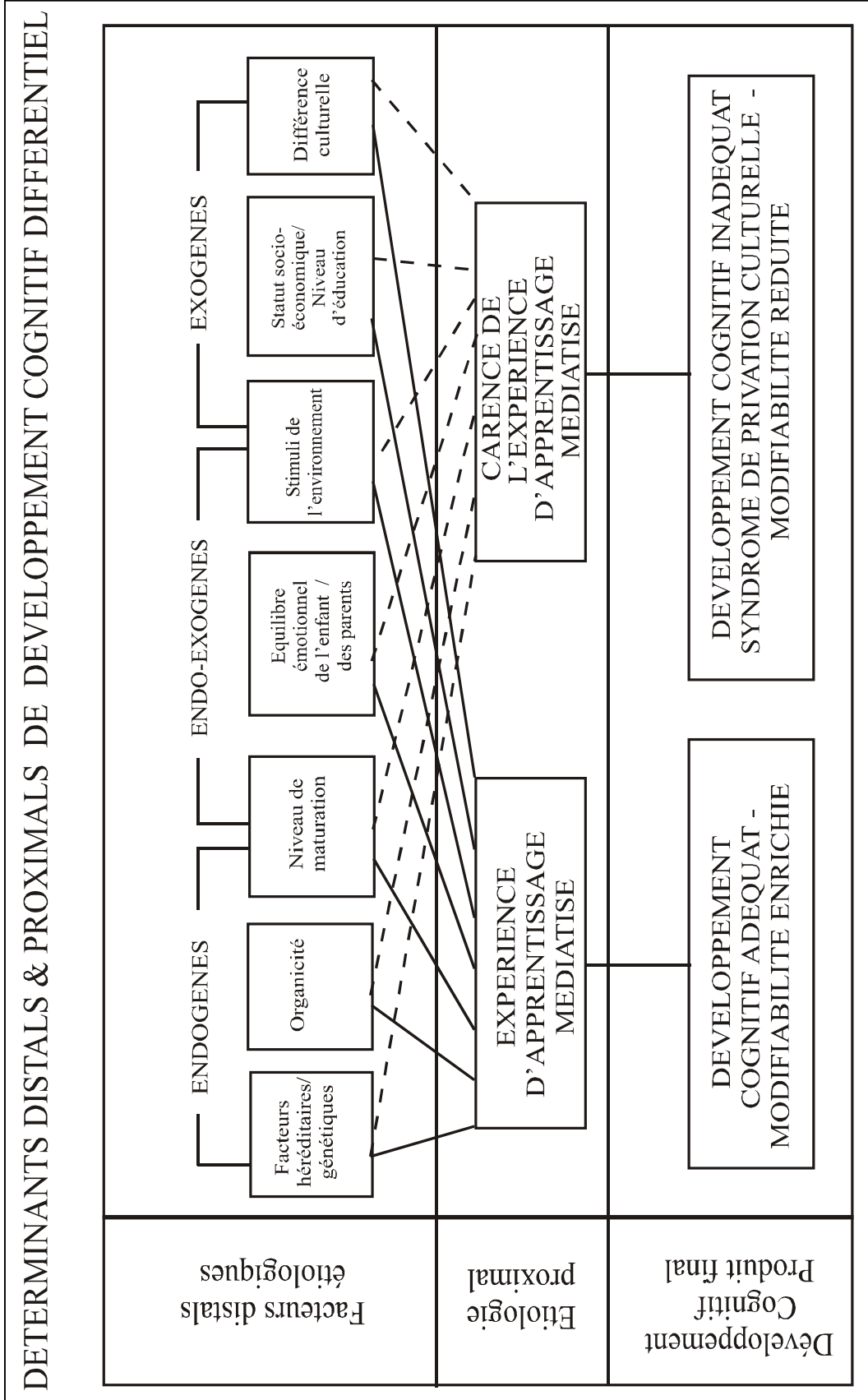
1. F	focalisation
2. SS	sélection de stimuli
3. PL	planification
4. PR	provocation (sollicitation)
5. AP	anticipation positive
6. SA	substituant d'action
7. I	imitation
8. R	répétition
9. RR	renforcement et récompense
10. SV	stimulation verbale
11. IC	inhibition et contrôle
12. PS	provision de stimuli
13. RCT	rappel à court terme
14. RLT	rappel à long terme
15. TP	transmission du passé
16. RA	représentation de l'avenir
17. IDV	identification et description verbale
18. IDN	identification et description non verbale
19. RVP	réponse verbale positive
20. RNVP	réponse non verbale positive

21.	PRR	prise de responsabilité
22.	PAR	partage de responsabilité
23.	RCE	relation de cause et effet
24.	RV	réponse verbale
25.	RM	réponse motrice
26.	DS	discrimination et séquence
27.	OS	orientation spatiale
28.	OT	orientation temporelle
29.	CC	comportement comparatif
30.	SA	favoriser un sentiment de d'achèvement
31.	OA	orientation de l'attention
32.	AA	association et application
33.	IA	interprétation analytique
34.	RD	raisonnement déductif
35.	RI	raisonnement inductif
36.	DRI	développement de raisonnement par inférence
37.	SRP	stratégies pour résolution de problèmes
38.	TV	transcription de valeurs
39.	BPI	besoin de précision dans le Input
40.	BPO	besoin de précision dans le Output
41.	BELI	besoin d'évidence logique dans le Input
42.	BELO	besoin d'évidence logique dans le Output
43.	ES	exploration systématique
44.	CR	confrontation de la réalité
45.	OS	organisation des stimuli
46.	OC-V	opération cognitive – verbale
47.	OC-M	opération cognitive – motrice
48.	PS-V	perception de sentiments – verbale
49.	PS-NV	perception de sentiments – non verbale
50.	RC	réciprocité

IV. Autres genres d'interaction avec stimuli

1.	EDIS	exposition directe et interaction avec stimuli
2.	ISPM	interaction avec stimuli médiatisés précédemment
3.	EE	épreuve et erreur
4.	S	soliloque
5.	INM	interaction non médiatisée
6.	INMS	interaction non médiatisée menant à substitution
7.	CVNM	contrôle verbal non médiatisé
8.	CMNM	contrôle motrice non médiatisé

MODÈLE DE L'EXPÉRIENCE D'APPRENTISSAGE MÉDIATISÉ (EAM)



LES FONCTIONS COGNITIVE DÉFICIENTES

Les déficiences cognitives qui résultent d'un manque d'expérience d'apprentissage médiatisé sont plutôt périphériques que centrales. Elles reflètent des déficiences d'attitude et de motivation, un manque d'habitudes d'apprentissage et de travail plutôt que des incapacités structurelles et élaborationnelles. L'évidence de la réversibilité de ces phénomènes a été prouvée par des recherches cliniques et expérimentales, en particulier par une évaluation dynamique (LPAD, une méthode d'évaluation du potentiel d'apprentissage). Le LPAD nous a permis d'établir un inventaire des fonctions cognitives affectées ou non développées. Nous les avons classées comme suit : INPUT, ELABORATION et OUTPUT.

Les fonctions cognitives déficientes au niveau de l'INPUT comprennent les déficiences quantitatives et qualitatives des données rassemblées par l'individu lorsqu'il se trouve devant un problème, un objet ou une expérience. Les fonctions cognitives comprennent :

1. Perception vague et insuffisante.
2. Un comportement exploratoire non systématique, impulsif et non planifié.
3. Manque de, ou défaut d'instruments verbaux réceptifs qui affectent la discrimination (p. ex., objets, événements, relations n'ayant pas d'étiquettes appropriées).
4. Manque de, ou défaut d'orientation spatiale ; manque de systèmes de références stables qui entravent la détermination de l'organisation de l'espace de façon topologique et euclidienne.
5. Manque de, ou défaut de concepts de temps.
6. Manque de, ou défaut dans la permanence de constantes (mesure, forme, quantité, orientation) malgré la variation de ces facteurs.
7. Manque de besoin de précision dans le rassemblement des données.
8. Incapacité de considérer deux ou plusieurs sources d'information en même temps ; cela se reflète dans le fait que l'on manie les données séparément et non en tant qu'ensemble organisé de données.

Un trouble sérieux au niveau de l'INPUT peut aussi affecter la capacité de fonctionnement au niveau de l'ELABORATION ainsi qu'au niveau de l'OUTPUT.

Les fonctions cognitives déficientes au niveau de l'ELABORATION incluent les facteurs qui entravent l'utilisation efficace des données existantes.

1. Incapacité de percevoir l'existence d'un problème et de le définir.
2. Incapacité de distinguer entre les données pertinentes ou non lors de la définition d'un problème.

Le Programme d'Enrichissement Instrumental

3. Manque de comportement comparatif spontané ou limitation de son exercice par un système de besoins réduits.
4. Etroitesse de champ mental.
5. Appréhension épisodique de la réalité.
6. Manque de, ou défaut de besoin d'un raisonnement logique.
7. Manque d'intériorisation.
8. Manque de pensée inferentielle et hypothétique, telle que « si j'avais ».
9. Manque de, ou défaut de stratégies pour vérifier les hypothèses.
10. Manque de, ou défaut de capacités de définir le cadre nécessaire à la résolution de problèmes.
11. Manque de, ou défaut de comportement de planification :
12. Non élaboration de certaines catégories cognitives dû au fait que les notions verbales ne font pas partie de l'inventaire verbal de l'individu au niveau réceptif ou bien elles ne sont pas mobilisées au niveau expressif.
13. Manque de, ou défaut de comportement d'assemblage (summative behavior).
14. Manque de, ou défaut dans l'établissement de relations virtuelles.

“Penser” est habituellement lié à l'élaboration des données. Il est possible qu'une élaboration soit très originale, créative ou correcte, mais que la réponse semble être fausse parce qu'elle est basée sur des données impropres ou inadéquates au niveau de l'INPUT.

Des fonctions limitées au niveau de l'OUTPUT comprennent des facteurs qui mènent à une communication insuffisante de solutions finales. Il faut remarquer que même des données bien comprises et leur juste élaboration peuvent finalement être exprimées d'une façon incorrecte ou purement hasardeuse, s'il y a des difficultés à ce niveau.

1. Modalités de communication égocentrique.
2. Difficultés de projeter des relations virtuelles.
3. Blocage.
4. Réponse par essais et erreurs.
5. Manque de, ou défaut d'instruments pour communiquer des réponses correctement élaborées.
6. Manque de, ou défaut de besoin de précision et d'exactitude dans la communication de réponses.
7. Transfert visuel insuffisant.
8. Comportement impulsif et de « passage à l'acte ».

Les trois différents niveaux ont été conçus afin d'établir un certain ordre dans les fonctions cognitives limitées chez les individus souffrant d'un manque d'expériences médiatisées. Pourtant il y a une interaction entre ces divers niveaux, qui est d'importance capitale pour la compréhension de l'ampleur du déficit cognitif.

LA CARTE COGNITIVE

Un autre moyen important pour conceptualiser la relation entre les caractéristiques d'une tâche et sa performance par un sujet, est la carte cognitive. La carte cognitive définit un acte mental en termes de sept paramètres, nous permettant d'analyser et d'interpréter la performance d'un sujet. La manipulation de ces paramètres devient très importante dans l'interaction 'examineur'-sujet' dans la formation et la validation d'hypothèses relatives aux difficultés du sujet. Les sept paramètres sont les suivants:

1. L'Univers du content autour duquel l'acte mental est centré

La compétence des sujets dans leur connaissance d'une manière spécifique est liée directement à leur arrière-plan éducationnel, personnel et culturel. Certains contenus peuvent être si peu familiers et demander un investissement si intensif au sujet (pour les maîtriser) que cela ne sert plus à fournir d'indications concernant les fonctions et opérations cognitives impliquées, but réel de l'évaluation.

2. Modalités ou langage dans lesquels l'acte mental est exprimé

Les modalités qui peuvent être verbales, illustrées, numériques, dessinées, symboliques, graphiques ou une combinaison de ces codes, ou d'autres, vont affecter la performance du sujet. Le paramètre de la modalité est important dans le fait que les capacités d'élaboration révélées par les sujets sur une modalité unique ne peuvent refléter avec certitude leur capacité si la tâche est présentée selon une autre modalité. Par exemple, un sujet peut être capable d'accomplir une opération mathématique avec succès quand le problème est présenté en nombres et signes, et échouer, lorsque le même problème est présenté selon une modalité verbale.

3. Phases des fonctions cognitives requises par l'acte mental

Les déficiences dans les fonctions cognitives ont été discutées ci-dessus. Quand le sujet échoue dans une tâche, il est souvent possible de repérer la phase responsable et de lui attribuer une importance plus ou moins lourde. Des personnes peuvent présenter des différences dans les forces ou faiblesses apparaissant dans l'une ou l'autre des trois phases, et ainsi, la quantité d'intervention qu'ils nécessitent, peut être évaluée plus précisément par une analyse de l'acte mental à l'intérieur de ses trois phases.

4. Les opérations cognitives requises par l'acte mental

L'acte mental est analysé d'après la stratégie ou les règles à l'aide desquelles l'information est organisée, transformée, manipulée et représentée pour engendrer une nouvelle information. Des opérations peuvent être relativement simples (ex. identification ou comparaison), ou complexes (ex. pensée analogique, pensée transitive ou multiplication logique).

Le Programme d'Enrichissement Instrumental

5. Niveau de complexité

L'acte mental est analysé d'après le nombre d'unités d'information qu'il contient, et le degré de nouveauté ou de familiarité pour le sujet.

6. Niveau d'abstraction

Le paramètre est conceptualisé comme la distance entre un acte mental donné et l'objet ou l'évènement sur lesquels il opère. Par exemple, l'acte mental implique dans l'assortiment, par la production de relations entre des objets, à travers la performance perceptive et motrice, représente un niveau inférieur d'abstraction à celui d'un acte mental impliquant une analyse de relations entre des relations.

7. Niveau d'efficacité avec lequel l'acte mental est accompli

Le niveau d'efficacité peut se mesurer par le critère objectif de rapidité et de précision dans l'exécution, et par un critère subjectif de la quantité personnelle de l'effort investi dans l'exécution de la tâche. Le manque d'efficacité peut être dû à un, ou plusieurs autres, paramètres, aussi bien qu'à une multitude de facteurs physiques, environnementiels, affectifs, et motivationnels qui peuvent être transitoires, fugitifs ou plus insidieux. Le niveau d'efficacité reflète aussi des facteurs, tel que le caractère récent de l'acquisition et le degré de cristallisation des processus. Ce paramètre ne doit pas être confondu avec la question de la capacité du sujet, bien que dans les tests psychométriques conventionnels, il y ait fréquemment une confusion entre les deux.

La carte cognitive est utilisée largement dans l'évaluation dynamique. Elle joue un rôle critique dans la construction de matériaux et leur manipulation durant l'évaluation, dans les interventions d'apprentissage médiatisé et dans l'interprétation de la performance du sujet.

La relation entre la théorie de modifiabilité cognitive structurelle et le Learning Potential Assessment Device est circulaire. Dans une certaine mesure les éléments opérationnels et la théorie de modifiabilité cognitive structurelle ont été dérivés de notre travail avec le Learning Potential Assessment Device, tandis que le LPAD est une application de la théorie de modifiabilité cognitive structurelle. La manière dont la théorie et la pratique sont entrelacés deviendra évidente dans les pages qui suivent.

***LES OBJECTIFS ET LES SOUS-OBJECTIFS DE
L'ENRICHISSEMENT INSTRUMENTAL***

Objectif: Rehausser la modifiabilité de l'organisme

Sous-objectifs:

- Correction des fonctions cognitives déficientes;
- Acquisition des concepts de base, des étiquettes et des opérations;
- Production de motivation intrinsèque a travers formation d'habitudes;
- Création de motivation intrinsèque dans les tests;
- Production de processus de pensée réfléchi, perspicace et introspectif;
- Développement d'une attitude d'apprentissage active

**RÉSUMÉ DES CARACTÉRISTIQUES DE
L'ENRICHISSEMENT INSTRUMENTAL**

- I. 1. L'Enrichissement Instrumental est basé sur l'utilisation systématique des fonctions pré requises aux opérations cognitives. Chaque instrument vise une fonction cognitive spécifique mais simultanément s'adresse à la correction de plusieurs autres éventuellement déficientes.
- I. 2. L'Enrichissement Instrumental implique les opérations cognitives considérées comme les composantes d'un fonctionnement cognitif convenable. Elles constituent des niveaux variés de complexité et de nouveauté.
- I. 3. L'Enrichissement Instrumental assigne à l'élève des tâches qui requièrent de lui l'usage de processus mentaux plus élevés. Bien qu'il y ait dans l'instrument des exercices impliquant des processus cognitifs plus élémentaires, ceux-ci ne constituent que des préalables à l'activité et non le but essentiel.
- I. 4. L'Enrichissement Instrumental insiste sur le développement de la motivation intrinsèque par la création d'habitudes, par la répétition variée et multiple des différentes fonctions visées. Cependant, on n'insiste pas sur la répétition dans les tâches elles-mêmes, mais sur la fonction constante à l'intérieur des activités diverses mises en évidence par la tâche. Cela favorise la flexibilité, le changement et le transfert.
- I. 5. L'Enrichissement Instrumental tente de mettre en évidence deux types distincts de motivation. La première est intrinsèque à la tâche. Les tâches sont conçues de façon à susciter la curiosité, à éveiller un besoin qui augmente avec la complexité progressive de la tâche. La réussite, dès les niveaux de départ, fournit un besoin impérieux de se mesurer aux tâches les plus difficiles et de les maîtriser. Le second type de motivation est le renforcement de la portée sociale de la tâche. Il y a le besoin de réussir, non seulement vis-à-vis du groupe de camarades, mais également vis-à-vis du maître. Dans l'Enrichissement Instrumental, le maître participe davantage comme un partenaire de l'élève que dans la plupart des autres interactions d'enseignement. Les deux types de motivation sont encouragés par le défi que présentent les tâches, véritablement difficiles, même pour un adulte expérimenté et compétent.

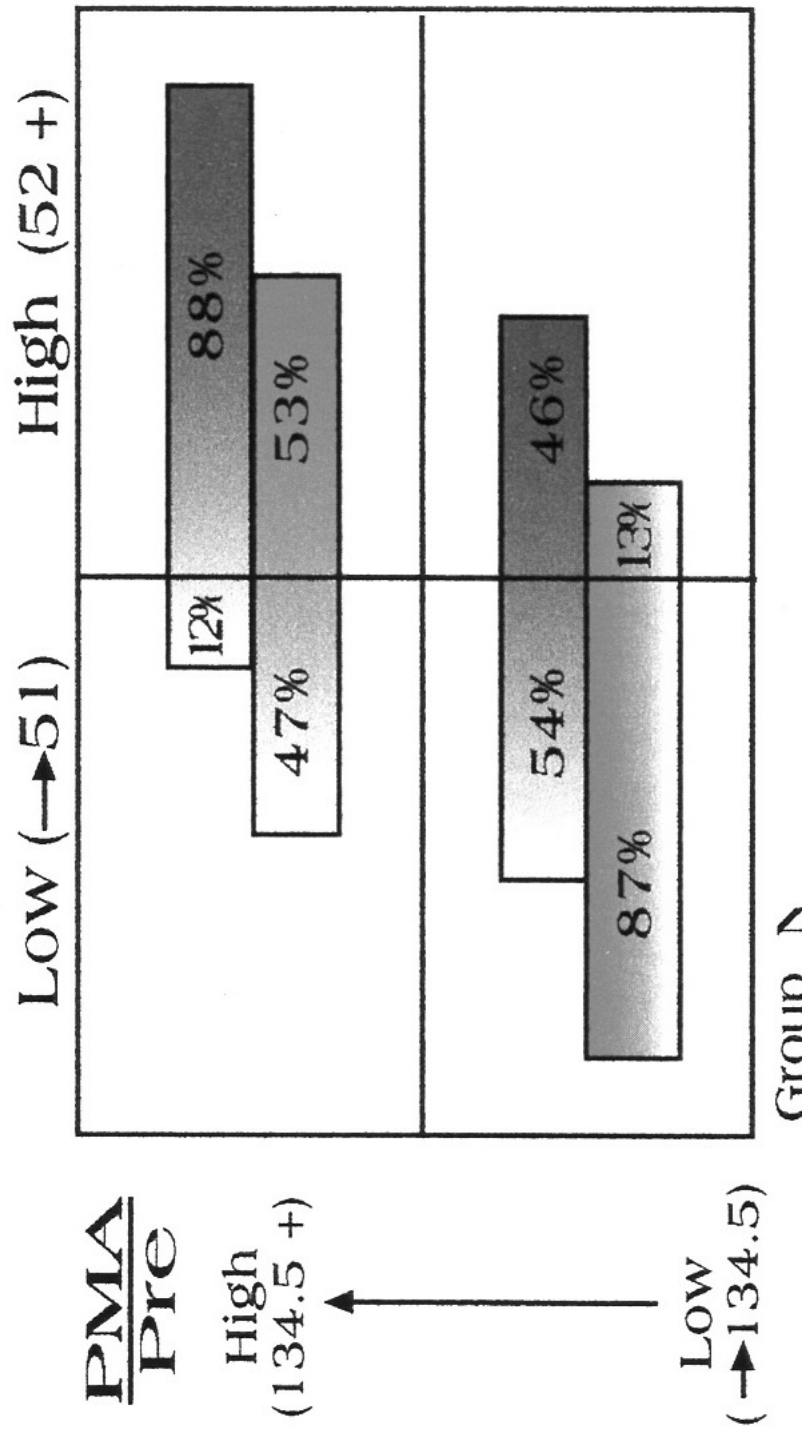
- II. 1. L'Enrichissement Instrumental est conçu comme une série de tâches sans contenu, dans le sens où le contenu d'un instrument ne lui sert pas de but en soi mais constitue plutôt un véhicule pour les buts les plus immédiats de l'instrument. Le contenu n'est pas choisi en vertu de sa spécificité mais parce que ses caractéristiques particulières permettent l'acquisition de mécanismes préalables de pensée.
- II. 2. Malgré sa présentation volontairement sans contenu, l'Enrichissement Instrumental facilite le passage vers des aspects spécifiques de différents sujets parce que ses dimensions sont celles nécessaires à l'apprentissage avec contenu. Un tel passage est facilité par le rôle actif de l'enseignant, dont le but est de susciter chez l'élève la capacité de jugement.
- II. 3. L'Enrichissement Instrumental est conçu pour insister sur la nature, la structure et la complexité des tâches elles-mêmes et les effets produits dans la confrontation de l'enfant avec ces tâches. Sa structure garantit l'acquisition de la majorité des sous-objectifs du programme. L'efficacité du FIE est de toute façon largement accrue par la médiation d'un maître bien formé.
- III. 1. L'Enrichissement Instrumental implique un niveau de conscience et d'information chez les partenaires impliqués dans le processus d'apprentissage maître-élève-matériel. Cette prise de conscience comporte à la fois le but global de l'Enrichissement Instrumental et les significations spécifiques de chaque tâche, pour développer l'utilisation efficace des processus cognitifs et l'adaptation à de nouvelles situations en général.
- III. 2. Pour accomplir ses tâches, l'Enrichissement Instrumental comprend et requiert une variété de processus de transformation, d'élaboration, où l'élève contribue activement à l'organisation, à la restructuration, à la découverte et à la réapplication de relations existantes. La maîtrise des tâches dans l'Enrichissement Instrumental n'est jamais une affaire d'apprentissage routinier ou de reproduction pure et simple d'automatismes. La réalisation des tâches implique toujours l'apprentissage de règles, de principes ou de stratégies sous-jacentes à la tâche plutôt que la tâche elle-même.
- III. 3. Le matériel de l'Enrichissement Instrumental est conçu pour créer les conditions d'un environnement qui y réagisse. Ainsi le matériel suscite chez l'élève un besoin de maîtriser la tâche ou les critères de contrôle sont déterminés par le matériel lui-même, et donc le

Le Programme d'Enrichissement Instrumental

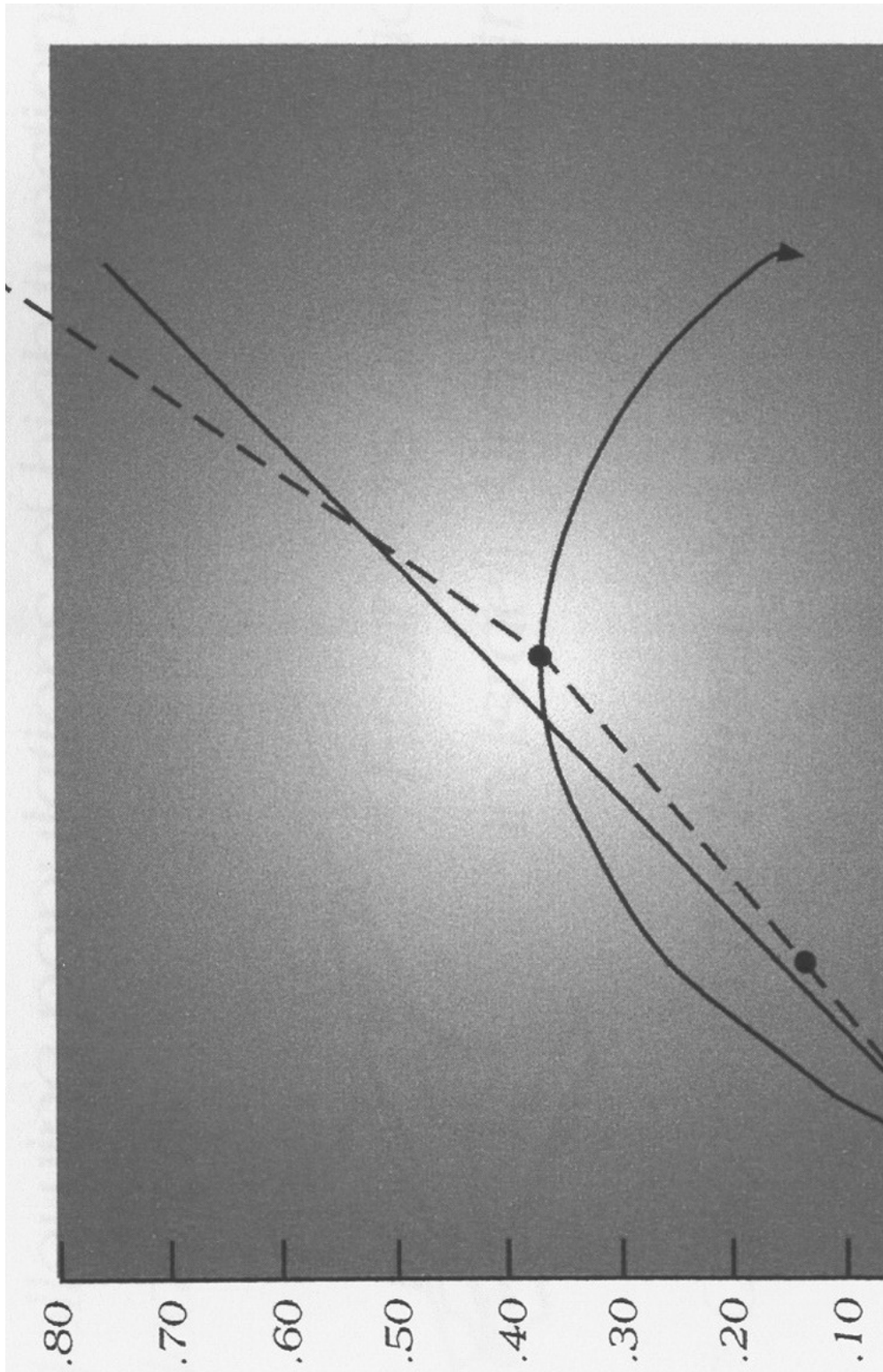
feedback est intégré dans les tâches elles-mêmes, ce qui permet à l'élève d'être constamment informé de sa performance.

- III. 4. L'Enrichissement Instrumental est utile et accessible à des groupes de population très variés par leur niveau, leur âge et leurs capacités. Son absence de contenu, les difficultés et le défi progressifs dans ses tâches le rendent tout à fait indiqués dans le cas où une amélioration des fonctions cognitives est recherchée. Le fait qu'il évite la stigmatisation ou le renforcement d'une mauvaise image de soi est particulièrement important chez les individus qui s'engagent dans le programme en évitant la pratique fréquente de le simplifier, pour se contenter des niveaux élémentaires de fonctionnement.
- IV. 1. Les principes et la didactique de l'Enrichissement Instrumental sont utiles dans le changement des attitudes et des techniques des éducateurs, psychologues, travailleurs sociaux et conseillers pour les populations visées. La méthodologie de l'Enrichissement Instrumental est transférable dans d'autres domaines d'ordre général ou curatif.

DAPAR



L'ENRICHISSEMENT INSTRUMENTAL - ÉTUDE SUIVIE



MODÈLE DU LPAD

