

Fredi P. Büchel

L'Atelier d'apprentissage, un lieu de formation pratique pour les étudiants en éducation spéciale

La formation pratique en éducation spéciale

Malgré la diversité des lieux de formation en Suisse, les grandes lignes des plans d'étude sont définies par un programme cadre signé par tous les lieux de formation au niveau universitaire ou Haute Ecole. Ce plan cadre exige une relation équilibrée entre formation théorique et pratique. La formation théorique ne pose pas trop de problèmes étant donné que tous les acteurs ont trouvé un accord par rapport à la définition de l'éducation spéciale: «La pédagogie curative comprend la théorie et la pratique de l'éducation et de la formation des personnes dont les capacités relationnelles et les facultés d'apprentissage sont entravées» (Programme cadre UIPC, 1986, p. 1).

Il est largement accepté que l'éducation spéciale soit une discipline au carrefour de la pédagogie, de la psychologie, de la sociologie et de la médecine, avec une forte dominance de la pédagogie.

Par contre, en ce qui concerne la formation pratique, les responsables des plans d'étude se voient confrontés à un dilemme difficile à concilier entre la pratique courante d'une part et le développement et les exigences scientifiques d'autre part. La formation pratique est généralement réalisée sous forme de stages dans un service ou un établissement spécialisé. Le but de ces stages est l'articulation théorie-pratique. Mais que se cache-t-il derrière cette formule un peu magique? Quelle théorie s'articule avec quelle pratique? A mon avis, la formation

pratique vise plusieurs objectifs à quatre niveaux différents:

- *Niveau théorique*
 - Les théories sont illustrées par des exemples pratiques.
 - Les théories sont testées par leur confrontation réfléchie avec des situations pertinentes.
 - Les théories sont comparées par rapport à leur capacité d'expliquer une certaine situation mais pas une autre.
 - Les situations inexplicables par les théories connues donnent naissance à de nouvelles questions de recherche.
- *Niveau méthodologique*
 - Les méthodes d'évaluation et d'intervention sont appliquées sous supervision.
 - Les méthodes d'évaluation sont mises au service des questions éducatives.
 - Les méthodes d'évaluation sont coordonnées avec des observations spontanées.
 - Les méthodes d'évaluation aboutissent à des décisions par rapport au choix des méthodes d'intervention.
 - Les méthodes d'intervention sont comparées par rapport à leur efficacité, leur applicabilité et leur coût.
 - Les méthodes d'évaluation et d'intervention sont intégrées dans un projet éducatif.
- *Niveau de la gestion pratique et administrative. L'étudiant est confronté aux questions suivantes:*

- Comment un service ou une institution sont-ils organisés?
- Quelles sont les sources de financement?
- Quels sont les problèmes au niveau des ressources humaines?
 - Quel type de professionnel pour quelle tâche?
 - Comment organiser et coordonner les horaires?
 - Comment garantir une bonne communication?
 - Comment garantir un sentiment de satisfaction chez les collaborateurs?
 - Comment gérer les conflits?
- *Niveau des nouvelles expériences avec soi et la connaissance de soi.* L'étudiant apprend à se poser les questions suivantes:
 - Je dois jouer le rôle de médiateur. Suis-je accepté?
 - Je dois prendre des responsabilités. Suis-je prêt?
 - Je suis confronté aux succès et aux échecs. Quelles sont mes réactions sentimentales?
 - Je suis parfois surchargé et fatigué. Quelles sont mes réactions comportementales, affectives et sentimentales?

Au cours des vingt dernières années, nous avons constaté qu'il n'était pas possible d'atteindre tous ces objectifs par un seul type de stage. Dans le nouveau plan d'étude pour la maîtrise en éducation spéciale à l'Université de Genève, nous avons donc réparti la formation pratique sur les trois unités de formation suivantes:

- *Cours à l'université:*
Prise en charge des personnes en situation de handicap: assurances sociales, législation et gestion de la qualité des services (3 crédits ECTS)

- *Stage externe:*
Stage de formation dans une institution spécialisée (6 crédits ECTS)
- *Stage à l'université:*
Spécialisation clinique à l'Atelier d'apprentissage (6 crédits ECTS)

Pour mieux comprendre ce qui suit, il faut savoir que le nouveau plan d'étude de la maîtrise à l'Université de Genève est construit autour des deux thématiques suivantes:

1. *L'inclusion et l'exclusion.* Les mécanismes, le rôle de l'éducation spéciale ainsi que les modèles et méthodes d'intégration.
2. *L'évaluation et l'intervention chez les personnes en situation de handicap.* Cette thématique est fortement liée aux idées et méthodes de l'éducation cognitive. L'étudiant apprend les bases théoriques de l'évaluation des compétences et déficiences au niveau cognitif, social et émotionnel. Il apprend de plus à appliquer certaines méthodes du diagnostic dynamique (capacité d'apprentissage) et classique. Par rapport à l'intervention, l'étudiant est familiarisé avec les bases théoriques et les programmes pédagogiques de l'éducation cognitive. Il apprend aussi à analyser des problèmes cognitifs ou comportementaux chez des personnes en situation de handicap et à intégrer ces informations dans un projet pédagogique.

En ce qui concerne les trois unités de formation pratique mentionnées ci-dessus, les objectifs par rapport à la gestion pratique et administrative sont introduits dans un cours magistral de 3 crédits, donné par le directeur général d'une association qui gère plusieurs institutions spécialisées.

La deuxième unité de formation (6 crédits) est le stage de formation dans une institution spécialisée. Ce stage poursuit les objectifs suivants:

A. Confrontation journalière avec les différents aspects de la gestion pratique et administrative dans lesquels l'étudiant a déjà été introduit par le cours théorique.

B. Exposition aux nouvelles expériences en tant que médiateur et membre d'une équipe. Ces expériences ne peuvent pas être transmises par des enseignements théoriques, elles doivent être vécues. Toutefois, le vécu seul n'a pas d'effets d'apprentissage. La fameuse «expérience» des praticiens est la conséquence d'un vécu réfléchi. Seule la réflexion permet à l'étudiant d'organiser chaque vécu autour d'un nombre de thèmes liés aux connaissances théoriques. Dans le but d'assurer cette réflexion, chaque étudiant est supervisé par deux personnes de référence: un responsable de stage de l'institution formellement désigné et le responsable de stage de l'Université. De plus, l'étudiant participe avant, pendant et après le stage à une dizaine de rencontres à l'université dont le but est l'introduction au stage (avant) et la réflexion par rapport aux expériences (pendant et après le stage).

C. Au niveau théorique, le stage de formation devrait permettre de réaliser les quatre objectifs de la formation pratique mentionnés ci-dessus, donc de procurer des illustrations de différents points théoriques, de permettre de tester et de comparer les théories et de susciter des nouvelles questions de recherche.

D. Au niveau méthodologique, l'étudiant est obligé de réaliser pendant son stage un petit projet d'intervention en lien avec les enseignements théoriques concernant les deux thématiques fortes de la maîtrise. Pour réaliser cet objectif, la première semaine du stage est définie comme temps d'observation. L'étudiant discute systématiquement avec les professionnels de son unité de travail les problèmes et besoins des résidents. Guidé par ces nouvelles informations, il obser-

ve les résidents concernés et développe un projet provisoire d'intervention concernant un seul résident ou un petit groupe. Il le discute à la fin de la semaine avec les responsables de l'institution et le responsable de stage de l'université. Ces personnes de référence l'aident à reformuler, si nécessaire, son projet d'intervention. Toutes les étapes du projet: la planification, la réalisation et l'évaluation, sont décrites dans un rapport de stage.

Limites des stages dans un service ou une institution

On pourrait penser que ce type de stage de formation permet de réaliser la plupart des objectifs de la formation pratique. Cependant, nous avons constaté que les objectifs au niveau théorique et méthodologique ne pouvaient être atteints que partiellement, et cela pour les deux raisons suivantes:

- Le premier problème est que toute pratique est guidée par le principe de l'action, souvent aux dépens de la réflexion. Cette dominance de l'action est inévitable dans la pratique de tous les jours. Elle s'explique par différents mécanismes d'apprentissage, entre autres par l'apprentissage par imitation. Beaucoup de nos actes pédagogiques ont été acquis par imitation. Tant qu'ils aboutissent au résultat voulu, nous ne les mettons pas en question. C'est pourquoi nous avons de la peine à les expliquer aux autres et à les justifier autrement que par l'argument de leur efficacité. De plus, il est difficile de réfléchir sur une pratique en même temps qu'on l'exécute. Il s'agit d'un problème de la gestion de l'attention (Anderson, 1983). Toute activité plus ou moins automatisée est perturbée par la réflexion pendant son exécution. La réflexion a sa place avant et après l'exécution de l'activité. La réflexion pendant l'activité demande une interruption de celle-ci. Mais la recherche et la formation

universitaires sont axées sur le principe de la réflexion, de la mise en question et du renouvellement permanent des théories et des pratiques scientifiques.

- D'autre part, même si la pratique journalière est dominée par le principe de l'action, les institutions suivent quand même une certaine orientation théorique et philosophique. Mais, dans la plupart des cas, il s'agit de théories qui ont été enseignées au moment où les responsables de cette pratique étaient en formation. Souvent, il s'agit aussi d'une orientation philosophique introduite ou imposée par un fondateur charismatique, par ex. dans les institutions d'orientation anthroposophique. Par contre, les étudiants stagiaires ont appris les théories et méthodes psychopédagogiques récentes. Ils sont souvent frustrés parce qu'ils ne trouvent pas les aides nécessaires qui leur permettraient l'articulation théorie-pratique demandée par l'université. A ce stade de sa formation, l'étudiant a encore de la peine à appliquer correctement et expliquer clairement ces théories. D'autre part, ce conflit est aussi frustrant pour les praticiens qui se sentent souvent démunis vis-à-vis d'un discours théorique avec lequel ils ne sont pas familiarisés.

L'Atelier d'apprentissage, un lieu de pratique réfléchi

Confrontés à ces problèmes, nous avons décidé de compléter les stages externes par un stage à l'intérieur de la Faculté. Cela nous a permis de mettre à disposition des étudiants un lieu de stage qui valorise l'analyse scientifique des problèmes et la réflexion critique sur ses propres actes pédagogiques. De plus, il est important que les responsables de stage participent activement à la recherche scientifique. D'après notre expérience, seules les personnes impliquées activement dans la recherche apprécient la réflexion

auto-critique et le renouvellement permanent de leur pratique.

Afin de créer un tel lieu de formation pratique, la Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Education a ouvert en 1996 une structure de consultation psychopédagogique (l'Atelier d'apprentissage) destinée aux enfants ayant de graves difficultés d'apprentissage ou un handicap mental. Après une analyse psychopédagogique de ses problèmes et un bilan de ses capacités d'apprentissage, l'enfant profite d'une intervention métacognitive de courte durée (12 à 25 séances de 50 minutes chacune). Un étudiant stagiaire dans sa dernière année de formation en éducation spéciale assiste à chaque séance. Dans les cinq premières séances, le stagiaire fait des observations et prend des notes spontanées, mais il n'intervient pas. Plus tard, il intervient partiellement ou pour toute une séance. Chaque séance est intégralement enregistrée par deux caméras vidéo, l'une dirigée sur l'enfant et l'autre sur l'exercice. Après la séance, l'étudiant établit une transcription verbale du protocole vidéo. Il analyse le discours et les autres interactions ainsi que le comportement de l'enfant à l'aide d'un système de catégories qui reflète l'état de nos réflexions théoriques et qui est complété et révisé régulièrement. Ce protocole est corrigé par un collaborateur de l'Atelier et discuté avec l'étudiant stagiaire. La suite de cet article se concentrera sur la description de la pratique à l'Atelier d'apprentissage complétée par la présentation d'un exemple d'analyse de protocole.

Le modèle théorique sous-jacent

à la pratique à l'Atelier d'apprentissage

Notre modèle théorique sous-jacent au diagnostic et à la planification de l'intervention peut être résumé par le schéma suivant (Figure 1).

Dans un premier temps, nous observons si les connaissances et compétences attendues selon l'âge et le niveau scolaire ont été acquises ou non. Si elles n'ont pas été acquises, nous essayons de comprendre si c'est à cause d'un handicap intellectuel ou d'un autre handicap ou si l'enfant a un problème au niveau de la motivation, de la métacognition ou de la mémoire de travail. Pour les enfants dont le problème ne se situe pas prioritairement au niveau de l'intelligence, nous cherchons la source du sous-fonctionnement cognitif dans la métacognition, la motivation ou la mémoire de travail. La même hypothèse est formulée pour les enfants qui ont acquis les connaissances et compétences, mais

ne les utilisent pas. Nous postulons que les enfants et adolescents ayant des difficultés d'apprentissage ont avant tout un déficit métacognitif. Au niveau des métaconnaissances, ils n'ont pas les connaissances nécessaires par rapport à leur propre fonctionnement cognitif (côtés forts et faibles), ils ne connaissent pas les bonnes stratégies et ils ne sont pas capables d'attribuer une tâche concrète à un certain type de tâche. La classification des tâches est indispensable pour le choix d'une stratégie adaptée. Mais le déficit métacognitif se manifeste aussi au niveau des fonctions exécutives. Les enfants n'ont pas appris à anticiper, à planifier et à contrôler pendant (monitoring) et à la fin (contrôle)

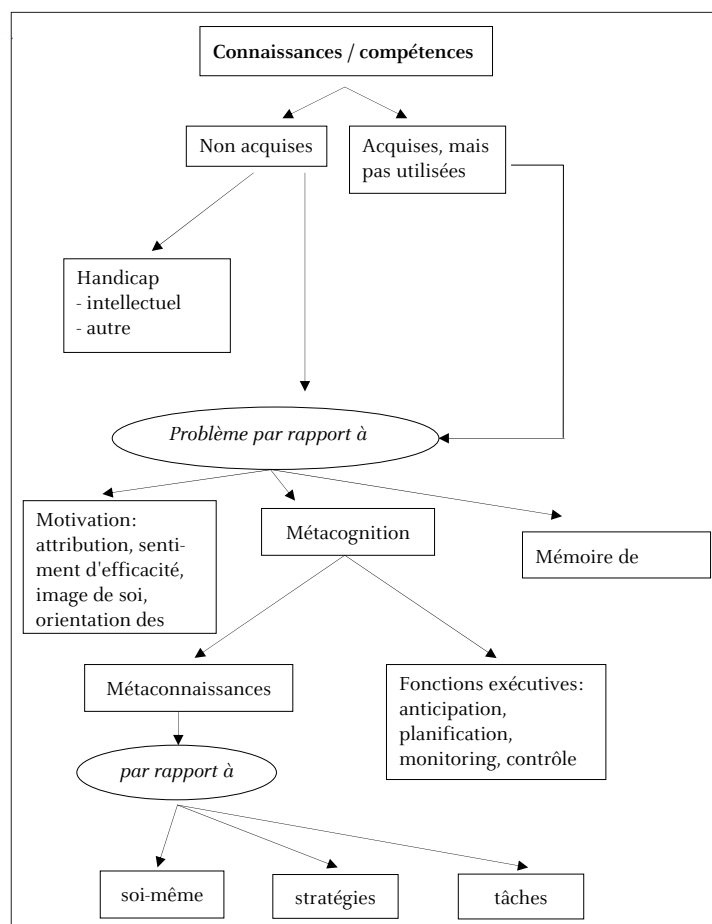


Figure 1 :
Analyse métacognitive des performances cognitives réduites

de l'exécution de la tâche. Certains enfants, avant tout les enfants avec une intelligence diminuée, montrent des déficiences mnésiques. Leur mémoire de travail est trop vite surchargée ce qui entraîne des difficultés au niveau de la pensée inductive et déductive (Büchel, 2006). Une grande partie des enfants et adolescents ont de plus une motivation peu favorable à l'apprentissage. Nous nous intéressons principalement aux attributions, au sentiment d'efficacité, à l'image de soi ainsi qu'à l'orientation des buts.

Dans les cours théoriques, l'étudiant a été familiarisé avec les différents composants de ce modèle. Il a acquis quelques connaissances sur la motivation, de bonnes connaissances sur la mémoire et de très bonnes connaissances sur la métacognition. De plus, il connaît les théories sur les difficultés d'apprentissage et la déficience intellectuelle.

Le bilan initial

L'enfant et au moins l'un de ses parents sont invités à un premier entretien dont le déroulement est semi-standardisé. Il est toujours mené par un collaborateur expérimenté de l'Atelier accompagné par le stagiaire qui est destiné à suivre l'enfant. Les parents ont été avertis par écrit que l'entretien serait enregistré par vidéo.

Dans un premier temps, nous ne nous intéressons qu'à la représentation de l'enfant. Les parents n'ont pas le droit d'intervenir. Par cette règle, nous soulignons que l'enfant est au milieu de notre intérêt, qu'il est pris au sérieux, mais qu'il doit aussi assumer ses responsabilités. Cela nous permet aussi de découvrir des discordances entre enfant et parents par rapport à la définition du problème. Nous avons observé dans le

<p>A. Représentations de l'élève</p> <p>A.1. Par rapport</p> <p>A1.1. à sa situation à l'école</p> <ul style="list-style-type: none"> - appréciation générale et par matière - rendement, performance - motivation - difficultés dans des matières particulières, points forts <p>A1.2. aux devoirs</p> <p>A2. Par rapport à ses objectifs à court et à long terme</p> <p>B. Représentations des parents</p> <p>B1. Par rapport à la définition du problème</p> <p>B1.1. à l'école</p> <ul style="list-style-type: none"> - difficultés, points forts <p>B1.2. à la maison</p> <ul style="list-style-type: none"> - les devoirs, les relations (famille, amis) <p>B2. Informations anamnestiques</p> <p>B3. Par rapport aux objectifs de la consultation</p> <p>B4. Par rapport aux relations parents-élève</p> <p>C. Représentation du professionnel</p> <p>C1. Basée sur les dires de l'élève</p> <p>C2. Basée sur les compléments des parents</p> <p>C3. Basée sur des essais de travail ou sur des tests</p> <p>⇒ Définition commune du problème</p> <p>⇒ Définition des buts de l'intervention</p>
--

Figure 2:
Guide du premier entretien

passé que souvent les parents définissaient le problème d'une manière qui ne correspondait pas à la représentation de l'enfant. Nous expliquons à l'enfant que le problème doit en tout cas être résolu par lui-même et que parents et professionnels ne peuvent que l'aider et le soutenir mais pas le résoudre pour lui. Après environ 10 minutes, les points discutés sont résumés, ce qui aboutit à une première définition du problème. Ensuite, l'enfant est invité à se prononcer par rapport à ce qu'il aimerait changer, ce qui aboutit à une première définition des buts de l'intervention.

Les 15 minutes suivantes sont réservées aux parents. Ils complètent ou corrigent ce que l'enfant a dit. Nous insistons aussi pour qu'ils se prononcent clairement par rapport à leurs attentes vis-à-vis de l'enfant et de l'école. L'enfant est invité à intervenir s'il n'est pas d'accord avec ce que les parents disent. Cela nous permet entre autres d'observer le style d'interaction parents-enfant.

Après un résumé des dires des parents, nous présentons quelques exercices à l'enfant. Il s'agit soit de tests d'apprentissage non standardisés (par ex. LPAD de Feuerstein, Rand, & Hoffman, 1979) soit d'exercices tirés d'un programme pédagogique. Souvent, cette phase se termine par au moins un exercice scolaire. Les exercices nous permettent d'observer le style d'apprentissage et de résolution de problèmes de l'enfant. Ils nous permettent également une première estimation de sa capacité et sa motivation d'apprentissage. Dans les dernières cinq minutes, nous résumons l'ensemble de l'entretien et présentons notre interprétation du problème. Nous disons à l'enfant et aux parents si une intervention à l'Atelier d'apprentissage se révèle utile ou non. Nous expliquons éga-

lement les conditions de travail: une séance par semaine en présence d'un stagiaire et enregistrée par vidéo. L'enfant n'est accepté que s'il déclare clairement sa volonté de venir et son accord avec les conditions.

Pendant le premier entretien, le stagiaire n'intervient pas. Il observe attentivement, mais il ne prend pas de notes. Si possible, une première discussion avec le stagiaire est organisée immédiatement après l'entretien. Le stagiaire nous relate ses observations et son interprétation de ce qu'il a observé. Pendant la discussion qui suit, le stagiaire est invité à confronter explicitement ses observations aux théories enseignées dans les cours et à tester la validité de ses interprétations en les confrontant avec les théories scientifiques.

L'intervention

Les exercices

Dans la première phase de l'intervention, nous utilisons des exercices décontextualisés. Ils sont tirés principalement du Programme d'Enrichissement Instrumental (Feuerstein et al., 1980) pour les jeunes enfants et du programme DELF¹ (Büchel & Büchel, 1995) pour les enfants de l'école primaire à partir de la 3^{ème} année ainsi que pour les enfants du secondaire. Avec tous les enfants et adolescents, nous utilisons également des jeux pédagogiques. Souvent, les enfants sont plus motivés à faire, par exemple, un jeu de construction qu'un exercice papier-crayon. L'avantage des jeux de construction est que l'enfant est immédiatement confronté aux conséquences de son comportement, ce qui facilite le travail sur l'attribution. Il est aussi obligé de planifier sa construction et de la contrôler régulièrement. Généralement, les exercices décontextualisés nous permettent de programmer plus facilement des situations dans lesquelles l'enfant réussit ce qui lui procure un sen-

timent de compétence. Ils facilitent aussi le travail sur les stratégies. Nous ne commençons jamais une intervention par des exercices scolaires. L'enfant risque d'être bloqué et démotivé. De plus, il tombe trop facilement dans ses anciennes habitudes. Cette première phase nous permet donc de travailler l'image de soi, la motivation ainsi que les stratégies cognitives et métacognitives. De plus, nous avons assez de temps pour établir une bonne relation humaine et une confiance réciproque et solide.

Après environ 5 séances, nous invitons l'enfant à nous apporter des exercices scolaires et d'anciennes épreuves, ce qui nous permet la mise en contexte et le renforcement des nouvelles stratégies et des nouvel-

les habitudes de travail. Nous utilisons aussi nos propres exercices scolaires. La plupart de nos étudiants ont des expériences – bien que parfois limitées – avec l'enseignement, généralement acquises en tant que répétiteur d'un ou de plusieurs enfants ou en tant que remplaçant dans une classe.

Dans un cours annuel, les étudiants ont bénéficié d'une introduction dans les bases théoriques du programme de Feuerstein et al. (1980) ainsi que dans celles du programme DELF. De plus, dans un séminaire annuel (2 h/semaine), ils ont appris à travailler concrètement avec les deux programmes. Dans le séminaire ils ont aussi appris à appliquer des jeux pédagogiques ainsi que les matériels scolaires.

Un énoncé de l'enfant peut concerner :

<p>La motivation</p> <ul style="list-style-type: none"> - Attribution - Niveau d'ambition - Endurance - Valeurs 	<p><i>spécifique (sp) ou général (g)</i></p>	<p><i>spontané (spon) ou proposé (prop)</i></p>	<p><i>explicitement justifié (j) ou non justifié (nj)</i></p>
<p>La métacognition</p> <ul style="list-style-type: none"> - Fonctions exécutives <ul style="list-style-type: none"> o Anticipation o Planification <ul style="list-style-type: none"> ▪ Identification de l'instruction ▪ Objectifs ▪ Régulation (niveau, précision, effort, temps) ▪ Ordre d'exécution o Monitoring o Contrôle et correction <ul style="list-style-type: none"> ▪ continu ▪ final - Métaconnaissances par rapport <ul style="list-style-type: none"> o aux tâches o aux stratégies <ul style="list-style-type: none"> ▪ cognitives ▪ métacognitives o à soi-même 			

Figure 3: Catégories métacognitives et de motivation

L'analyse des protocoles

Pour l'analyse des protocoles vidéo, nous avons développé, au cours des dernières années, un système de catégories très élaboré, composé de 64 catégories concernant les stratégies cognitives et métacognitives ainsi que la motivation. Ce système est utilisé pour l'analyse des vidéos dans le cadre d'un projet de recherche. Il est beaucoup trop élaboré pour l'analyse des protocoles menée par les stagiaires. Nous leur proposons un système simplifié (Figure 3) duquel nous avons retiré les stratégies cognitives qui sont souvent spécifiques à un certain type de tâche.

Le premier groupe de catégories concerne la motivation et le deuxième concerne la métacognition. Chaque énoncé peut être général ou spécifique à une tâche, il peut être justifié ou non et l'enfant peut l'énoncer spontanément ou suite à une question ou une proposition du médiateur. Si l'on se pose les mêmes questions, mais sous le point de vue de la médiation, on obtient le schéma des catégories du médiateur. Au lieu de constater, par exemple, que l'enfant planifie, on constate que le médiateur propose à l'enfant de planifier. Nous appelons cette catégorie «médiation de planification».

Extrait d'un protocole avec interprétations

Pour illustrer l'interprétation des protocoles, j'ai choisi des extraits d'un entretien avec un adolescent avec retard mental léger à modéré. Je lui ai demandé de copier la Figure complexe d'André Rey (Rey, 1959) et de m'expliquer ce qu'il était en train de faire. Il a appliqué trois fonctions exécutives: il a anticipé, planifié et contrôlé. Voici des extraits du protocole (G = Enfant; M = Médiateur; → *Italique* = Catégorie):

G: Je dois commencer en haut pour avoir assez de place pour toute la figure. → *Fonctions*

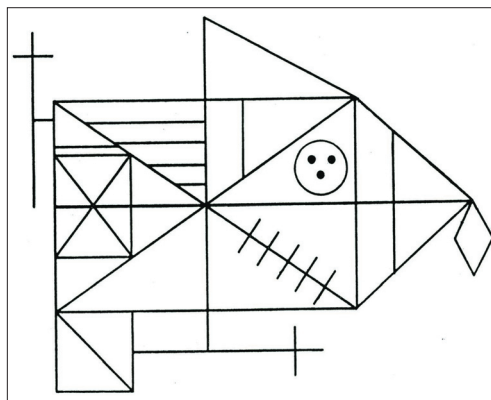


Figure 4:

La Figure Complexe d'après A. Rey

tions exécutives: anticipation, planification.

M: Tu me dis quand tu as fini.

G: Je regarde... c'est bon, j'ai fini. → *Fonctions exécutives: contrôle.*

Ensuite je lui ai demandé de dessiner la figure par cœur. Il a commencé à nouveau par une planification. Ensuite, il s'est engagé dans une activité de monitoring (Nelson, 1996). Finalement, il a dit qu'il n'était pas capable de faire le dessin.

M: Maintenant, tu la dessines par cœur.

G: (rit de manière embarrassée) Je commence avec quelle partie? Avec le milieu? → *Fonctions exécutives: planification.*

(G réfléchit pendant environ une minute)

M: Que réfléchis-tu?

G: Je sais que c'est un rectangle, mais de quelle taille? → *monitoring.*

(Après un certain temps) Je ne sais pas le faire. → *Métaconnaissances par rapport à soi-même.*

Après une courte phase d'instruction (selon les propositions de Feuerstein, Rand & Hoffman, 1979), je lui ai demandé une deuxième fois d'exécuter le dessin par cœur. Il a com-

mencé par un très bel exemple d'observation de sa situation mnésique (monitoring). Ensuite, il a essayé de reconstruire la figure dans sa tête.

M: Je suis sûr que tu te souviens encore d'une chose ou de deux.

G: Attendez... Je me souviens d'une chose... mais je ne sais pas où la placer. → *Monitoring*.

Il avait quelque chose ici en haut... (il réfléchit)

M: Que réfléchis-tu?

G: Il y avait une ligne, → *Métaconnaissances par rapport à la tâche*.

Mais je ne me souviens plus du tout si elle était à droite ou à gauche → *Métaconnaissances par rapport à soi-même*.

L'encadrement du stagiaire après la séance de travail avec l'enfant

Pour la transcription des protocoles, nous mettons plusieurs stations vidéo ainsi que des ordinateurs à disposition des étudiants. Pour deux tiers des protocoles, une transcription verbale et intégrale est demandée, pour les autres protocoles, l'étudiant fait un résumé de 4-5 pages. A l'exception du premier, tous les protocoles doivent être interprétés à l'aide du système des catégories. Le document commence par une énumération des objectifs pédagogiques de la séance et des instruments de travail utilisés. A la fin de la transcription, l'étudiant ajoute une synthèse par exercice ainsi qu'une synthèse globale. Le document se termine par des propositions d'objectifs et de méthodes d'intervention pour la prochaine séance. L'ensemble du document compte entre 10 et 20 pages.

Après correction du protocole, un entretien est mené avec le stagiaire. Dans un premier temps, celui-ci résume librement

les points forts et faibles de la dernière séance avec l'enfant et il propose une interprétation globale. Ensuite, le protocole est discuté. Chaque interprétation est questionnée et comparée à d'autres interprétations possibles. Le stagiaire est invité à justifier ses interprétations par des théories présentées dans les cours théoriques. Finalement ses propositions d'objectifs et de méthodes pour la séance suivante sont discutées et la future séance est planifiée et préparée. L'entretien dure environ une heure.

Si le stagiaire doit intervenir partiellement ou entièrement, dans la séance suivante, il nous envoie une préparation écrite qui sera discutée quelques jours avant la séance d'intervention.

Conclusion

Le stage de spécialisation clinique à l'Atelier d'apprentissage demande un investissement important de la part de l'étudiant et de la part des collaborateurs de l'Atelier. Nous encadrons environ 25 étudiants par année. Pour un seul étudiant, nous consacrons entre 40 et 50 heures d'encadrement. Le coût de cette formation est donc beaucoup plus élevé que celui d'un cours universitaire ordinaire. Un tel investissement peut-il être justifié? Il me semble que oui. Le stage à l'Atelier nous permet d'atteindre des objectifs de formation pratique décrits au début de cet article que nous ne pouvons pas atteindre par les stages extérieurs.

Au niveau théorique, nous utilisons des extraits de protocole pour illustrer différents aspects des théories enseignées. Le fait que le stagiaire doive attribuer une catégorie à un énoncé de protocole l'oblige à réfléchir sur la validité de la théorie sous-jacente à la catégorie. Il peut aussi proposer plusieurs catégories pour le même énoncé ce qui l'oblige à comparer les théories.

Au niveau méthodologique, le stagiaire peut appliquer sous supervision une partie des méthodes qu'il a apprises dans les cours et séminaires. Nous pouvons contrôler si l'indication et l'application sont correctes et nous pouvons immédiatement corriger si nécessaire. Le fait que le stagiaire doive proposer les objectifs pour la séance suivante l'oblige à réfléchir par rapport au projet pédagogique défini pour chaque enfant et à intégrer les interventions dans l'ensemble du projet.

Au niveau de la gestion pratique et administrative, le stagiaire apprend à mener un dossier et à organiser les séances. Toutefois, il pourrait également apprendre cela pendant un stage extérieur.

Au niveau des nouvelles expériences avec soi, l'étudiant est étroitement encadré pour apprendre à jouer le rôle de médiateur, pour prendre des responsabilités pédagogiques ainsi que pour gérer les succès et les échecs de manière correcte.

A l'université de Genève, les cours sont évalués annuellement par les étudiants. Jusqu'à ce jour, le stage à l'Atelier d'apprentissage a reçu d'excellentes évaluations par les étudiants. Néanmoins, ils critiquent régulièrement une surcharge de travail due aux transcriptions des protocoles. Mais ils avouent en même temps que ces transcriptions ont eu une grande valeur formative.

J'en conclus que la combinaison de stages dans un service ou une institution avec les stages à l'Atelier d'apprentissage nous permet d'atteindre la plupart des objectifs d'une bonne formation pratique en éducation spéciale.

Annotation

1) Il s'agit d'un programme métacognitif qui consiste en une centaine d'exercices figuratifs non scolaires, divisés en huit secteurs, et d'un cahier de textes qui visent à confronter l'élève avec lui-même, sa propre manière de travailler et de résoudre des problèmes. Le DELF est utilisé dans la formation professionnelle, au secondaire et dans les dernières années du primaire.

Références bibliographiques

- Anderson, J. R. (1983). *The architecture of cognition*. Cambridge, M.A.: Harvard University Press.
- Büchel, F. P. (2006). Analogical matrices in students with moderate mental retardation. Limitations in reasoning or memory overload? *Educational and Child Psychology*, 23 (3), 61-79.
- Büchel, F. P. & Büchel, P. (1995). *Découvrez vos capacités, réalisez vos possibilités, planifiez votre démarche, soyez créatifs. DELF: Un programme d'apprentissage pour adolescents et adultes*. Russin/GE: Centre d'Education Cognitive.
- Feuerstein, R. , Rand, Y. & Hoffman, M. B. (1979). *The dynamic assessment of retarded performers*. Baltimore: University Park Press.
- Feuerstein, R. et al. (1980). *Instrumental Enrichment. An intervention program for cognitive modifiability*. Baltimore: University Park Press.
- Nelson, T. O. (1996). Consciousness and Metacognition. *American Psychologist*, 51 (2), 102-116.
- Rey, A. (1959). *Test de copie d'une figure complexe. Manuel*. Paris: Centre de Psychologie Appliquée.
- Union suisse des Instituts de formation en pédagogie curative. (1986). *Programme cadre de la formation en pédagogie curative (polycopié)*. Lucerne: VHPA/UIPC.

Fredi P. Büchel

Professeur, Université de Genève

Faculté de psychologie

et des sciences de l'éducation

Bd du Pont d'Arve 40, 1205 Genève

Fredi.Buchel@pse.unige.ch