

ETUDE CLINIQUE SITUATIONNELLE
DE L'APPLICATION DE LA METHODE FEUERSTEIN
AUPRES D'ENFANTS ET D'ADOLESCENTS TRISOMIQUES

J.-S. MORVAN, professeur
Université René Descartes, Paris-V

Dans le cadre de cette intervention, je souhaiterais présenter quelques éléments d'une étude que j'ai intitulée : étude clinique situationnelle de l'application de la méthode Feuerstein.

Je précise d'emblée deux points :

- 1 - Ce travail a été mené dans le cadre du CTNERHI (Centre technique national d'études et de recherches sur les handicaps et les inadaptations) (1) et financé par le ministère des Affaires sociales ;
- 2 - je ne suis pas un praticien de la méthode, je l'étudie donc en position d'extériorité.

LIMINAIRE

La méthode Feuerstein a suscité de nombreux travaux, en Israël, en Europe, aux Etats-Unis. Appliquée auprès de publics diversifiés, elle a provoqué, au-delà d'un engouement indéniable, des commentaires critiques visant justement à dénoncer, au-delà des phénomènes de mode, son prétendu caractère d'universalité. Les recherches françaises

1. 2, rue Auguste-Comte, Vanves.

(R. Debray, B. Douet, R. Perron (2>) ont mis en relief deux dimensions la possibilité, de fait, pour des sujets en difficulté d'apprentissage, de repartir sur de nouvelles bases sans que cependant une démonstration probante, significative, puisse être mise en valeur. Les nouveaux investissements cognitifs apparaissent réels, se traduisant par des redémarrages « affectifs » vis-à-vis de l'apprentissage, susceptibles, associés à une reprise de la confiance en soi, de déboucher sur des réorganisations du registre intellectuel, mais rien ne l'assure de façon catégorique.

En tout état de cause, c'est la manière d'introduire une réflexion sur ce que peuvent être les processus de développement intellectuel, mais aussi la place, le sens, et les effets de retour qu'ils occupent et dont ils sont investis par tous les sujets concernés.

Cette étude ne répond pas à une préoccupation d'évaluation par mise en correspondance d'objectifs visés et de résultats obtenus et mesurés. Elle cherche plutôt à rendre compte de ce qui se passe autour de la méthode et, plus avant, de saisir ce qui la sous-tend et la traverse.

Plus précisément, à partir des perceptions d'un public d'enfants et d'adolescents trisomiques 21 scolarisés, engagés dans le PEI ainsi que d'un public de parents et d'enseignants impliqués, il s'est agi de cerner :

- les niveaux des mobilisations (attentes, intérêts, anticipations) ;
- les niveaux des impressions (réactions, aspirations, projets) ;
- les niveaux des manifestations (traductions, effets, factualités) et ce pour chaque groupe de protagonistes ou de partenaires.

L'espace de l'apprentissage s'élargit dès lors à la situation pédagogique dans son ensemble, incluant le sujet apprenant dans ses modalités particulières d'ajustement au savoir, l'enseignant jusque dans son fonctionnement professionnel, le parent jusque dans les représentations tant de son enfant que de l'école et de lui-même.

L'objet pédagogique, en l'occurrence la méthode, au-delà de ses qualités intrinsèques, prend dès lors consistance et des positions et significations singulières et entrecroisées qu'il convoque et dont il est investi. L'analyse envisagée se fait du coup interrogation psychopédagogique.

2. Voir bibliographie.

LA MÉTHODE

Le programme d'enrichissement instrumental (PEI) élaboré par Feuerstein et Rand (1970) se présente sous la forme de quinze instruments crayon, papier de trente à soixante pages. L'espace d'apprentissage dont l'objectif premier est d'apprendre ou de réapprendre des procédures de pensée intelligentes se veut en quelque sorte **apprendre à apprendre, voire apprendre à penser**. Une telle visée s'autorise de la réversibilité et de la modifiabilité des incapacités aussi précoces soient-elles.

Le travail de réflexion, de raisonnement trouve appui dans les exercices dosés et programmés dont le but ultime est de conduire au recours des mêmes mécanismes requis dans la vie quotidienne. Les cahiers font appel **aux processus cognitifs** eux-mêmes et donnent lieu à une **mise en opération « médiatisante » de la part de l'enseignant**.

Se mettent par là en place des stratégies de penser à partir d'exercices à difficultés croissantes autour d'un thème ou d'un objectif donné : organisation de points, orientation spatiale, comparaisons, perception analytique, classifications, consignes, relations temporelles, relations numériques auxquels s'ajoutent des séries « relations familiales », « syllogismes », « pochoirs », « illustrations ». En réalité, chaque instrument tend à mobiliser et à développer un processus spécifique de l'activité cognitive.

Mais ces exercices se veulent tout autant supports propres à susciter des situations de médiations, c'est-à-dire de contact, de réflexion et d'échanges entre enseignants et élèves, contacts orientés par l'établissement précis de la carte cognitive du sujet et de son potentiel intellectuel et par le souci du maître de l'acheminer vers un but qui fait sens. Le « une minute, on réfléchit », en l'occurrence, n'est pas une consigne banale.

Pour servir les objectifs de cette étude, ont été retenues trois modalités complémentaires de recueil de données :

- *des entretiens ouverts* sous forme de cahiers-documents *destinés aux praticiens* (attentes face à la méthode, effets auprès des formés, impact sur les pratiques professionnelles, caractérisation de la méthode selon les publics) ainsi qu'aux *enfants et aux adolescents* à partir de quatre pôles (le jeune et l'école, le jeune et le Pei, le Pei et les autres activités, le Pei et les autres élèves, enseignants, parents, fratrie) ; les enseignants remplissent le questionnaire entretien par écrit alors que pour les jeunes, il se fait par le biais d'un entretien individualisé ;
- *des entretiens centrés* menés auprès des parents autour de la thématique école-Pei (l'enfant et l'école, l'enfant et la méthode, la méthode et le parent, l'enfant et la famille) ;
- *l'observation de plusieurs séances (10)* d'application regroupant quatre ou cinq élèves procédant à l'exécution de l'un des cahiers du Pei en présence de leur enseignant.

Ces données, exploitées de façon systématique par analyse de contenu, ont permis :

- 1 - de qualifier les positions de chaque groupe, position s'entendant comme mode d'ajustement à soi et à son entourage sur fond de réalité psychique, à la fois effective et affective (images, émotions, éléments de la réalité) ;
- 2 - de faire émerger les effets fonctionnels de compromis, mais aussi les zones conflictualisées voire les effets de dérive, à l'intérieur de chaque groupe comme dans leurs espaces de chevauchements pour ne pas dire d'affrontements, mais peut-être aussi simplement d'interactions.

Populations étudiées

- Elèves : 17 dont 10 enfants (5 g et 5 f) et 7 adolescents (4 g et 3 f), tous trisomiques, en contact avec le Pei depuis quelques mois pour les plus jeunes ou depuis plusieurs années (quatre ou cinq) pour les plus âgés ; ils fréquentent tous le secteur scolaire régulier et participent de façon différenciée aux activités de leur classe, se retrouvant entre eux pour des tâches ponctuelles (ainsi le Pei).

-Praticiens : soit en fin de formation Pei (12 enseignants auprès de déficients mentaux), soit oeuvrant de longue date avec les jeunes trisomiques et formés au Pei depuis au moins deux années ou plus (5).

- Parents (13 mères et 3 pères) dont l'enfant trisomique fréquente l'école régulière depuis plusieurs années ou vient d'y entrer.

ANALYSE DES DONNÉES

Dans un premier temps, seront exposées les positions respectives des différents groupes de partenaires éducatifs puis, au travers de la ligne de croisement de ces positions, seront évoqués les effets Pei en ce qu'ils viennent éventuellement les toucher et les modifier. Je me limiterai dans cette présentation à un exposé des trois positions, quitte à aborder l'autre versant, celui des effets croisés, lors du débat.

LES POSITIONS

1. La position parentale

D'entrée de jeu, le Pei, contrairement à ce qui aurait pu être attendu, ne suscite pas une adhésion massive et inconditionnelle. Les commentaires le situent dans une longue série d'innovations souvent présentées, reçues et investies comme solution salvatrice, puis usage aidant, vécues inopérantes ou en tout cas décevantes. D'où un attentisme de la part de personnes qui en ont vu d'autres et à qui on n'en conte plus. Le parent est certes prêt à cautionner mais avec réserve : la désorientation serait une fois de plus aiguë, chaque espoir déçu entraînant une réactivation douloureuse des expériences négatives antérieures et un retrait protecteur à chaque fois plus sévère.

Et pourtant, une différenciation est vite établie au regard d'autres tentatives, même s'il s'avère impossible d'en attribuer la seule paternité au Pei : « Les choses bougent... Il compare... Elle réfléchit... Il fait maintenant attention... Elle comprend plus... Ça fait grandir... Il a du plaisir... Elle est plus gaie... Il parle plus. »

Se trouvent par là révélées les potentialités K cachées » de l'enfant reconnu capable de réfléchir et, de ce fait, ce qui du côté parental pouvait être ressenti comme responsabilité et culpabilité négatives se relativise. L'éveil et l'évolution de l'enfant témoignent d'attitudes et d'actions parentales moins inhibitrices et destructrices qu'on aurait pu le dire. En quelque sorte, le parent se découvre dans une image de « pas si mauvais », moins « préjudiciable » qu'on aurait pu le laisser entendre. L'enjeu autour de l'identité est évident. Il est de taille car un système de représentation fermé est mis en brèche. De fait, par ce biais, le parent reçoit confirmation de son rôle : si l'enfant évolue, il n'est pas impossible qu'il y soit pour quelque chose, et ce bien avant qu'il ne soit question de Pei.

Elles peuvent se qualifier en :

a - Effet de rupture

Il sollicite voire ébranle la position parentale jusqu'en son noyau dur de territorialité et de temporalité soudainement « éclatées », en souffrance, les réponses individuelles se singularisant selon les trajectoires mais se retrouvant traversées par la trame commune inéluctable face à l'enfant trisomique et en réalité face à tout enfant « marqué » : blessure, impuissance, culpabilité, désarroi, solitude, crainte de l'avenir ; effet de rupture pouvant se traduire au mieux par une réactivation et une réaffirmation de l'identité, par une mise en projet aussi minime soit-elle, par une déculpabilisation (ou une culpabilité déplacée et resituée). Chaque effet peut dériver vers ses extrêmes en sur ou en sous-manifestation (effacement renforcé, activisme, sur ou sous-valorisation, doute systématisé ou certitude fermée, etc.).

b - Effet d'incertitude

Ces dernières réactions paroxystiques sont un passage, sur fond de reviviscences d'affects anciens, témoin de mouvements de fond à repérer comme signes de turbulences intérieures qu'engendrent, comme par effraction, l'activité potentielle du « se mettre à penser ». A les recevoir 146

comme seuls comportements inadéquats, le risque est pris par le professionnel de passer à côté de ce qui se balbutie et se cherche comme remaniement positionnel et ouverture vers une réidentification - ou une réconciliation identitaire - de père ou de mère. A y être reconnu, il s'y reconnaît, non sans illusions et doutes, mais le « ça bouge », indéniablement, se fait relance d'un nouveau « penser parental » que poussées tous azimuts ou, à l'inverse, retraits sévères traduisent. Lorsque pointe la possibilité pour l'enfant de se mettre à penser pour de « vrai », c'est à-dire de se représenter « grandir », la réponse est de tout faire non point pour

l'enrayer, mais pour colmater l'angoisse qu'elle soulève comme événement jusque-là impensé - à la fois attendu et redouté - et comme avenir toujours incertain.

c - Effet de remise en perspective

Pour que redéploiement s'opère et non fermetures et répétitions (changer sans changer, tout changer, changer en apparence), il est nécessaire qu'un espace serve de contenant au vécu d'incertitude et de flou, passage obligé vers l'appropriation de nouveaux repères ; il n'est pas impossible que la méthode, K chemin d'à côté » serve à la fois de déclencheur et de support - sans doute fragile parce que malmenant - à cette reprise et mise en perspective parentale, illustrée par ce commentaire

K S'il réfléchit tout seul, qu'en advient-il du parent ? » - relation fusionnelle certes, combien anxieux mais aussi émergence de l'éventualité pour l'enfant de penser seul... en présence de... Le parent se (re)met à penser les « choses » autrement, en termes de considérations (au sens plein du mot) nouvelles. A ce titre, l'entrée de l'enfant à l'école avait déjà largement préparé le terrain.

2. La position professionnelle

a - L'effet rupture

L'ensemble des commentaires des praticiens évoque l'idée d'une cassure puisque l'objectif n'est plus de viser une « accumulation de connaissances » mais d'exercer une « action sur le fonctionnement de la pensée » aux dépens d'un « remplissage des têtes ». Cette rupture prend source, en réalité, dans un passé professionnel, plus ou moins ancien, vécu plus ou moins insatisfaisant, associé à un malaise soit diffus soit aigu. Le Pei s'en fait en quelque sorte le support et le révélateur pour un enseignant à la recherche « d'autre chose », aux prises avec un sentiment d'impuissance devant l'échec de l'élève, ressenti comme échec personnel, rattaché à une impression d'incompétence voire d'incapacité, englué dans une routine « où rien ne (se) passe ». Le praticien découvre qu'à côté d'un univers de notes, de contrôles, de normes, il est possible d'introduire une démarche qui se veut assistance, accompagnement, dialogue.

Il en résulte un redépart motivationnel qu'un qualificatif constamment utilisé exprime parfaitement « nouveau regard... nouvelle relance... nouvel intérêt... nouvelle perspective... nouvelle écoute... » **qu'appuient** un « nouveau langage... », un « nouveau code » conduisant à porter un autre regard sur l'élève, à apprécier différemment ses difficultés et, de là, à concevoir de manière tout à fait originale la pratique de transmission du savoir puisque donc, selon ses dires, « on agit directement sur l'intelligence ». Il importe dès lors « d'explorer à fond les processus cognitifs », « de voir et sentir comment fonctionne l'intelligence », « comment on pense ».

b - L'effet emprise

Cette entrée souhaitée dans les modes de connaissance de l'apprenant - par cartographie Pei interposée - avec lesquels il s'agit de le rendre familier pour qu'il apprenne à être (à devenir) intelligent réorienté de fait la finalité professionnelle. Le praticien en tire une satisfaction quant à l'élargissement de ses compétences et quant à son identité professionnelle. Le voici, non plus seulement enseignant, mais un médiateur. Ce qui ne va pas sans problème car « le médiateur n'est pas ressenti comme enseignant ».

S'y greffe une impression réelle ou imaginaire de « pouvoir sur » maîtrise des processus cognitifs qui permet de « muscler » l'intelligence, mainmise sur l'échec scolaire par canalisation de l'instabilité et de l'impulsivité, contrôle du plaisir de l'élève dont on est l'agent, impact sur le jeune par le sens qu'on donne à ce qu'il entreprend, capacité d'analyser les difficultés et de les surmonter, et aussi influence déterminante puisque l'élève donc en arriverait à une prise de conscience de sa propre pensée.

Cette tentative d'emprise s'élargit à ce qui est « recherche » de soi, à savoir « redécouvrir » ce que, comme enseignant, il possède en lui de compétence, d'intelligence... Acquérir le pouvoir de « lire » l'autre c'est s'initier à la propre connaissance et maîtrise de soi. Ecoute, attention exploratoire, investigation systématisée, curiosité sous-tendront d'ailleurs le regard nouveau porté sur l'élève, mais aussi sur un soi-même, confronté comme à un inépuisable sentiment d'insatisfaction intérieure -et antérieure - que le Pei viendrait combler et réorienter.

c - L'effet remobilisation

Entrer en Pei c'est « repartir, redémarrer, repenser, réinvestir, remédier » par le biais d'actions concrètes et précises qui réclament capacités de réflexion, de nomination, de transfert. Dégagé de l'erreur sanction devenue erreur permise, l'enseignant voit se transformer ses habitudes pédagogiques et se découvre de nouvelles habiletés au travers de l'élève devenu intéressé, participant, questionnant, communiquant, explorateur. Image en miroir combien gratifiante - paradis pédagogique ? -, reçue comme témoin d'une identité nouvelle et de sa capacité fondatrice à faire apprendre, puis, d'un avenir nouveau où « rien ne sera comme avant ». Un certain nombre d'illusions et d'écueils y sont pourtant perceptibles.

Les pièges en effet sont nombreux depuis l'abandon du savoir culturel pour ne prendre en considération que le « savoir sur les structures », se mettant en marge du savoir institué dont il est le dépositaire et le garant, depuis la croyance en la toute puissance de la lisibilité indéfinie de l'intellect avec la capacité d'intervention en linéarité causale - « du comment on pense au comment on fait penser », jusqu'à l'illusion du tout plaisir partagé ; en passant par le plus sévère celui du double, l'enfant, miroir d'une réflexion magique indéfinie.

La question est alors de se demander ce que les dérives en leurs extrêmes porteraient de négation quant à la fonction d'initiation au savoir et de culpabilité quant à l'acceptation d'une méconnaissance ou d'une trop grande connaissance de l'autre, n'omettant pas combien elles recèlent une angoisse face à ce qu'elles tentent d'atteindre : le pouvoir sur soi par l'autre interposé. Là où le parent entrait dans une phase d'incertitude, le praticien se trouve aux prises avec un risque d'enfermement dans la (les) certitude(s).

d - Le Pei en trisomie

Cependant, l'enseignant se fait le témoin qu'une entrée dans le code commun est possible, que la confrontation aux formes et aux objets culturels n'est pas si menaçante, que leur manipulation, même erronée, n'est pas signe d'exclusion et de catastrophe, que s'interroger est autorisé, que se justifier est souhaité, s'auto-corriger souhaitable et que mesurer et accepter les difficultés est un patient apprentissage. Se faisant, il « agit » sur les processus de symbolisation.

En amenant l'enfant à comprendre dans quel but il travaille, en le centrant sur la tâche à exécuter, étape par étape, en l'aidant à « débrouiller » ce qui se répète comme erreur, il contribue à « détoxiquer » l'objet d'apprentissage de ce qui de l'intérieur de l'enfant vient le « déformer ». Ce qui revient à introduire la position de l'élève.

3. La position de l'apprenant

Trois phénomènes massifs traversent les activités des enfants et adolescents en situation d'apprentissage Pei : la rupture, le plaisir, le risque.

a - La rupture «impensable »

La rupture se situe à trois niveaux. Il s'agit du rapport à soi, du rapport à l'autre, du rapport au savoir.

Le rapport à soi se trouve en effet en position de retournement à partir du moment où concrètement, en situation d'apprentissage, est énoncé l'invite à « réfléchir » face à des objets-problèmes à résoudre pour reprendre une expression de W. Bion. Le registre n'est pas celui de l'affirmation complaisante ; il est de l'ordre de la nécessité face à des objectifs et démarches précisément définis et, dans le même temps, il se fait reconnaissance d'une capacité à y procéder. Institué en situation et position d'être opérant à la condition de mesurer, apprécier, comparer, chercher, jauger l'objet, le sujet entre, par le biais d'une nomination édictrice, dans le statut et rôle de celui qui est reconnu susceptible d'exercer une action sur l'objet ; en quelque sorte, l'objet est ce par quoi le sujet va pouvoir se révéler pour peu qu'il se mette à penser.

Ces problèmes à résoudre autour du semblable, du manque, du pareil, du différent, du plus, du moins, du conforme, du proximal (ce sont là les bases mêmes des exercices proposés) concernent le sujet trisomique au plus près de sa réalité, sans qu'il en ait d'ailleurs conscience immédiate. Il n'est pas impossible que la méthode, support en parallèle, témoin d'une réalité à la fois objectivée et éminemment subjective, en soit le carrefour opérateur, certes médiatisé mais en aucune façon appelant ou se prêtant à de l'interprétatif. Médiat analogique par elle-même et les correspondances projectives qu'elle appelle, la méthode devient alors espace potentiel, temps de transition et de négociation entre la tâche à accomplir et le rapprochement affectivo-représentationnel qui se développerait de façon progressive, par échos successifs, entre le sujet et l'objet.

Ce serait là aire de rapprochement, à la fois décrochage et K agrippement » vers ce qui, au mieux, se ferait activité et « traverse » symbolique.

La fonction de l'enseignant serait dès lors de maintenir à distance supportable ces deux pôles, en rapport d'homologie pour que, d'une part l'anxiété déclenchée par un rapprochement trop direct ne conduise à une fermeture radicale, pour que, d'autre part, et à cette condition, puisse se déclencher l'activité de penser. Elle est au sens littéral médiation « se mettre entre » pour atteindre mais aussi tenir à bonne distance l'objet de l'apprentissage et aussi celui de la réalité intérieure que le premier sollicite.

Au-delà de la découverte du « penser est possible », c'est-à-dire de l'effective levée de l'interdiction de penser ou plus encore de la relativisation progressive du danger qu'il y aurait à penser, se confirme l'entrée dans univers officiellement institué - l'école - dans lequel les choses peuvent être nommées, agies, communiquées, partagées, sans qu'il en résulte de sanction irrémédiable si erreur est commise.

Cette rupture crée un immense élan de mobilisation du soi qui conduit à affirmer : « Il faut réfléchir », il faut « travailler », « c'est difficile », « c'est dur mais ça fait lire », « ça fait compter », « on pense dans sa tête ». En ce sens, la méthode se fait l'étai d'une deuxième analogie : la possible appartenance au monde des apprenants. La double polarité ainsi constituée délimite justement le creuset - lieu où diverses choses se mêlent, se fondent - dans lequel, à haute ébullition, les éléments fusionnent.

Cette révélation du soi « investi du pouvoir de réfléchir » provoque une seconde rupture : la découverte de l'autre, jeune trisomique également, capable d'apprendre. Autre élève qui s'initie plus vite, moins vite,

mieux, moins bien - ou en tout cas donne cette impression - qui aide, que l'on aide, qui dérange et empêche de réfléchir - et pourquoi donc ? - qui accapare le maître, etc. **Rupture qui introduit dans un univers par lequel le soi «mongolien» perd de sa qualification pour se découvrir élève parmi d'autres.**

Autres qui par ailleurs, celui des autres classes ou des autres enseignants, vont devenir les témoins de sa capacité à réfléchir puisqu'aussi bien réalisations et exercices seront montrés, exhibés en attente d'une gratifiante approbation, mais bien plus se voulant indicateurs confondants de l'erreur et de la méprise sociales princeps : avoir estimé que penser lui était impossible alors que le voici entré en activité de réfléchir, de comparer, d'opposer, de chercher, de réaliser, d'exécuter.

b - Le plaisir jubilatoire

Cette rupture d'à plusieurs niveaux apparaît visiblement source de jubilation. Ce plaisir pris au Pei s'avère fort complexe. Il semble s'alimenter à plusieurs sources dont la principale, dans l'instantané, est celle d'avoir à chercher, repérer le point manquant, mal placé, déformé, d'avoir à le situer pour que la « figure » apparaisse, émerge, se dessine dans sa similitude à l'objet modèle. « Ce qui est bien, c'est le point », « où qu'il est celui-là », « je l'ai pas », « il va là », « je l'ai », « pareil », « y a trop ». On cherche, on trouve. De fait, « on pense dans la tête ». Plaisir de la recherche, plaisir de la découverte, plaisir de la vérification, de l'établissement de la coïncidence, se conjuguent finalement en une autre satisfaction, celle de dominer l'objet, de le maîtriser, voire de le créer. L'objet perd de son mystère, il donne lieu à opération et, qui plus est, s'il est tronqué, erroné, déformé, maquillé, incomplet, il peut être réajusté, réparé, remanié. Plaisir mitigé sans doute, car l'objet rappelle bien vite ses dures lois de complexité et de ruse qui le rendent énigmatique, difficilement compréhensible, inaccessible par moments.

S'y enracine un autre contentement : ne pas saisir d'emblée, ne pas se rappeler, ne pas trouver, autorise le recours au maître du Pei, témoin permanent que le savoir n'est destructeur ni pour soi ni pour l'autre. L'enseignant devient support identificatoire, creuset contenant des anxiétés soulevées tant par la crainte que par le désir de connaître. L'objet Pei se fonde alors en l'image du maître imaginaire dont chacun aura cependant à se démarquer et à faire le deuil - ce qui n'ira pas sans difficultés, ni pour l'élève, ni pour l'enseignant.

Mais il est un autre phénomène hautement jubilatoire qui tient à l'usage de la gomme. Outil prestigieux de reprise des « horreurs à effacer » selon l'expression d'un jeune enfant, la gomme donne l'impression d'un pouvoir indéfini autour de la présence-absence autant qu'autour de la réparation, de la suppression de l'erreur ; puis s'y greffe le sentiment d'amélioration de l'objet renforçant l'idée de compétence et d'emprise déjà mentionnée. La méprise se corrige, ne confine pas dans un état définitif. Du coup, l'école devient espace de défiguration-refiguration ; la gomme autorise le dégomme qui n'est jamais qu'ôter sa place à quelqu'un. Le renvoi à la situation du jeune trisomique est clair. Dans ce lieu de solitude et de secret de la confrontation à l'objet, se profile en effet comme une menace, celle de la perte des environnements familiers et des repères anciens de « l'enfant sans pensée » dont la nostalgie se fait sentir.

c - Le risque pris ou la crainte de l'avenir

A observer, repérer, gommer, à échouer, réussir, à nommer, à se fixer, se concentrer, le jeune, de fait, réfléchit et pense. Mais combien difficiles s'avèrent ces « mélanges de points, ces cartangles, ces poussettes, ces triangles, ces dessins tous pareils, ces lignes de travers » qui embrouillent, emmêlent la tâche, font oublier la consigne, empêchent de réfléchir : « C'est dur, je suis fatigué, j'arrête, cepa » ponctuent la leçon.

Surgit alors en filigrane la réalité de la trisomie 21 - « le plus dur c'est compter, le triangle ça aide pour compter » - plongeant dans une zone potentiellement dangereuse en ce que l'accession à la pensée confronterait à la découverte et à la compréhension de ce drame inaugural. Réalité floue, pressentie, ancrée dans ce conflit intérieur du se laisser aller à penser, elle se traduit en avancées, reculs, stratégies d'évitement. Ce qui se joue est de l'ordre du pari, constamment à reprendre et d'autant plus assumé que l'intérêt, entendu comme dédommagement, puisse trouver ancrage et se vivre comme gratification dans un mode d'ajustement et de fonctionnement différents : progresser dans le savoir. Le problème réside dans la difficulté à mettre en perspective et à maintenir cette manière d'être autre. Dans cet écart constitué par les deux pôles analogiques en négatif, K analogons » antithétiques, se fonde le support de la méthode et l'espace de la médiation de l'acte pédagogique, non sans remous et turbulences, bruyants ou discrets, témoins du caractère difficile de ce « passage ».

CONCLUSION PREMIÈRE

Ce dont témoignent les trois positions ; il importe de rechercher comment ces réactions vont pouvoir se constituer et se connecter en configurations organisatrices », ce qui permettrait de mettre en relief un hypothétique « effet Pei ».

Je me propose de l'évoquer dans la discussion qui va suivre.

BIBLIOGRAPHIE SOMMAIRE

- DEBRAY, R. (1989). *Apprendre à apprendre*. Edition Eshel.
- FEUERSTEIN, R., JENSEN, M.R. (1989). L'enrichissement instrumental. Bases théoriques, objectifs et instruments. *Psychologie scolaire*, n° 67.
- *Revue Education permanente*, n° 88 : *Apprendre peut-il s'apprendre ? L'éducabilité cognitive (1989)*.
- *Revue de psychologie appliquée*, n° 2, vol. 34 : *Bibliographie consacrée aux travaux de Feuerstein (1984)*.