



LABYRINTHE

Association Simonne Romain Internationale
 92 bis. Bd du Montparnasse - 75014 PARIS
 SEMESTRIEL - ABONNEMENT ANNUEL : 100 FRANCS

N° 15 - MAI 1994

SOMMAIRE

- Page 1 : **Sommaire**
- Page 3 : **Il y a 20 ans** par Simone PERREAU WEISS
- Page 6 : **Apprendre de l'expérience, apprendre à penser**
 par Maria Clara NASSIF
 avec la collaboration de Germain FAJARDO
- Page 12 : **Les enjeux de la confrontation** par Jean GRIPPAY
- Page 14 : **La Méthode Ramain dans le cadre de la formation des enseignants**
 par Arlette MUCCHIELLI
- Page 22 : **Pratique du Ramain et de Dialogue au Centre de Formation d'Apprentis Spécialisé**
 par Sylvie RINGUET
- Page 24 : **Progression linéaire ou programmation en dents de scie?**
 par Claudine MARTY
- Page 28 : **Nouvelles de l'Association**
- En annexe **Liste des numéros parus**

Il y a 20 ans

Le 2 février 1974, Simonne Romain

et un groupe de ses plus proches collaborateurs¹ ont fondé l'Association Simonne Romain Internationale, dans le but de "développer et diffuser le courant de pensée et d'action créé par Simonne Romain".

Ce n'était pas la première association que fondait Simonne Romain (l'ARERAM en 1952, qui tout en se développant, s'éloigna progressivement des options Romain; l'Association Romain en 1963, dissoute en 1969) mais ce fut la dernière, notre fondatrice étant décédée le 10 février 1975 en nous laissant un lourd et précieux héritage.

Cet héritage était composé, premièrement, d'hommes et de femmes qui avaient rencontré Simonne Romain, qui avaient fait un bout de chemin avec elle et qui souhaitaient continuer son œuvre et la maintenir vivante. Ils se sont rapidement ralliés aux fondateurs, sont devenus pour la plupart des membres titulaires de notre Association, avec laquelle ils collaborent toujours ou ont collaboré jusqu'à leur retraite, ou leur disparition, hélas, pour certains. A tous, notre reconnaissance.

L'héritage comportait aussi des Dossiers d'exercices, certains constitués et publiés (anciens *Dossiers C, D, E, F...*), d'autres sous presse (*Structuration Mentale*

par les Exercices Romain - Dossier B) ou bientôt remis à l'édition (*Perception de Soi par l'Attitude et le Mouvement*) et des milliers d'exercices épars, mais chacun avec une destination propre : "vers tel nouveau dossier, à telle place, à tel moment, dans tel contexte."

Il y avait aussi des idées, des réflexions, des articles, des études, des mémoires ou des thèses ayant pour objet le Romain, ses options, ses pratiques, ses postulats et ses réalisations.

Et puis, il y avait enfin tous ceux qui depuis deux décennies ont découvert le Romain et se sont engagés dans cette voie de recherche et de partage.

C'était immense ! Et pourtant, notre Association, sans hâte et sans précipitation, comme dans un exercice, a pu gérer tant bien que mal ces richesses et les faire fructifier.

L'année 1975 fut la plus difficile. Après la mort de Simonne Romain, il a fallu rassembler tous ceux qui, plus ou moins, s'étaient éloignés d'elle, parfois à leur insu, puis partager. La parution du Dossier B en mai fut l'occasion pour certains de repartir ensemble. La création de l'Institut Simonne Romain en juillet 1975 et son installation au 92bis du boulevard du Montparnasse, dans le 14^{ème} arrondissement de Paris fut d'une importance capitale pour notre Association, en tant que foyer de recherche, lieu de formation et centre de

¹ Alice BOUDSOCQ, Jacqueline DESBOIS, Geneviève LEBLANC ; Michel BESSON, Germain FAJARDO, Louis-François GIBERT et Yvon PAYA.

diffusion du Romain aussi bien en France qu'à l'étranger.

Les années 1976 à 1979 connurent une dynamique institutionnelle hors pair; il s'agissait de créer ou de resserrer des liens avec des institutions poursuivant le même but : en Rhône-Alpes (Lyon, Saint-Etienne, Grenoble), à Marseille, en Suisse (à Genève, dans le Valais), en Belgique (secteur francophone), au Brésil (Sao Paulo, Curitiba), en Espagne (Valencia)... Parallèlement, d'autres institutions, bien qu'également sollicitées, se tenaient à l'écart de ce mouvement nouveau et finirent par disparaître : à Lille, Nancy, Rennes ; à Genève, en Belgique néerlandophone et à Rio de Janeiro où des dissidents ont même créé à usage local, avec des documents usurpés ou apocryphes, un mélange de Romain et de psychanalyse à travailler en individuel.

Ce furent alors des rencontres fréquentes avec les représentants d'institutions pédagogiques et d'organismes de formation; des regroupements de praticiens de la Méthode autour d'un thème lié à telle population ou tel dossier. En même temps, Germain Fajardo publiait "*Perception de Soi par l'Attitude et le Mouvement*" aux éditions de l'EPI, le *Dossier A* (1977) et le *Dossier F* (1979) aux éditions de l'A.S.R.I, qui allaient permettre de transformer radicalement la formation Romain et la pratique de la Méthode, désormais possible de l'école maternelle à l'Université.

C'est pendant les années 80 que le profil de notre Association s'est affirmé. Elargissement du nombre des membres de l'Assemblée et du Conseil d'Administration, création d'instances de recherches et de partage comme :

- Les Journées d'Etudes, ouvertes à tous, dont la première avait eu lieu en 1977 à Paris et qui s'étaient succédées d'abord tous les deux ans, se déroulèrent désormais chaque année, tantôt à Paris, tantôt hors Paris, à Genève en 1988, à Lyon en 1990, à Grenoble en 1992, bientôt dans le Sud-ouest au début de 1995. Le succès de ces Journées en font un rendez-vous attendu par les praticiens de la Méthode qui souhaitent approfondir la réflexion sur leur pratique et un moment important pour ceux qui désirent approcher la Pédagogie Romain.

- Le Groupe d'Etudes Théoriques, animé par Germain Fajardo, se réunit six samedis par an depuis 1981. Des textes de Simonne Romain, d'auteurs contemporains chercheurs en sciences humaines (philosophes, sociologues, psychanalystes), d'animateurs Romain qui continuent notre travail de théorisation, sont passés au crible d'une pensée qui s'épure et se construit au fur et à mesure des rencontres où l'action thérapeutique étaye la réflexion.

- *LABYRINTHE*, enfin, qui, sous la direction de Michel Besson, rédacteur responsable, paraît régulièrement deux fois par an, depuis 1987, publiant à la fois approches théoriques, rapports d'expériences et élargissements pédagogiques et méthodologiques.

Parallèlement, A.S.R.I. continue la publication de nouveaux *Dossiers* de la Méthode : *F'* en 1981, *D* en 1983, *D'en* 1985, de Simonne Romain et Germain Fajardo, et tout récemment *l'Education des Attitudes et du Mouvement pour les dossiers F et F'*, de Simonne Romain et Michel Besson. Par ailleurs, A.S.R.I. appuie également des recherches méthodologiques menées ici et là dans des domaines d'enseignement très divers

comme le français, avec l'élaboration de la Méthode *Dialogue* par Philippe Chatel avec la collaboration de Germain Fajardo, la mécanique, le pressing industriel, la coupe et couture, les mathématiques...

L'Association Simonne Romain Internationale est dirigée actuellement par un Conseil d'administration de sept membres, dont le Bureau est composé de Germain Fajardo, Président, Pierre Lefeuvre, Trésorier, et Simone Weiss, Secrétaire. Aux membres fondateurs se sont joints des membres titulaires dont la liste suit, et des membres adhérents, personnes physiques ou morales, qui

contribuent à développer le courant de pensée initié par Simonne Romain.

Souhaitons-nous, pour la prochaine décennie, imagination, rigueur et dynamisme à la dimension de notre engagement.

Simone PERREAU WEISS

Secrétaire du Conseil d'Administration

Apprendre de l'expérience, apprendre à penser : le Romain

Si nous considérons que :

- le progrès technique grâce en partie à l'informatique a produit le long de ces dernières décennies une accélération des processus de recherche scientifique en particulier dans la transmission des connaissances, plaçant l'homme dans une situation sans précédents dans l'histoire de l'humanité, à savoir la sollicitation d'un effort de plus en plus grand de sa part pour acquérir un nombre de connaissances de plus en plus important, connaissances qui se modifient rapidement par l'apparition de nouvelles théories ;

- la société de consommation, basée sur des valeurs compétitives et immédiatistes, a très souvent usurpé la possibilité de conscience individuelle et banni la notion d'homme comme être qui construit le monde ;

- devant la pression de modèles de comportement ou d'une "manière d'être" déterminée, largement diffusés par les médias, l'homme perd à chaque instant les repères qui lui permettraient de se situer dans cet univers complexe et d'effectuer ses choix en assumant une critique et un rôle actifs ;

- cette situation qui, d'une part offre de plus grandes possibilités de choix, crée d'autre part de plus grandes difficultés pour se "situer face à", compte tenu de sa complexité ;

Comment pouvoir amener la personne à élaborer des paramètres qui lui permettent de choisir, de se situer devant les innombrables et diverses sollicitations, de se situer devant l'autre et surtout devant elle-même? Comment rendre possible la conscience individuelle et en même temps l'engagement dans le processus social ? Comment mener à une vraie autonomie?

Devant ces interrogations, il nous semble que l'éducation en tant que processus d'humanisation et de rachat de la notion d'être engagé et actif dans le monde doit jouer un rôle fondamental et peut nous proposer un chemin.

Dans les sciences, l'attitude de recherche requiert de la part du chercheur de mener un processus explorateur actif et de manifester de l'intérêt pour la nouveauté et l'étude incessante et tenace des hypothèses à travers l'expérimentation critique. Libéré de l'opposition réussite ou échec et des expectatives ou idées préétablies qui empêcheraient l'observation des phénomènes, le chercheur peut soulever des hypothèses nouvelles, voire, partant de celles-ci et de nouvelles observations, construire des théories novatrices. Il porte un intérêt permanent à son action, quel que soit le résultat obtenu ou à obtenir.

Travailler sur des hypothèses, sur des conjectures, suppose d'une part l'exercice

de l'observation critique, d'autre part la hardiesse d'affronter l'inconnu qui, à n'importe quel moment, pourra se substituer à ce qui est et a été. Cette liberté de faire l'expérience de ce qui pourrait surgir s'oppose à l'attachement faussement fidèle au déjà connu, pris souvent comme un absolu dogmatique non passible de questionnement et par là même facteur restrictif de la possibilité de nouvelles recherches.

Nous pouvons déduire que de la possibilité de critiquer surgit la possibilité de nouvelles hypothèses, de nouvelles interrogations, de nouvelles expériences, de nouvelles théories qui seront, elles aussi, dépassées dès que d'autres nouvelles hypothèses soulevées par la critique de ce qui sera en vigueur mettront en lumière de nouvelles théories fondées sur l'expérimentation.

Cette manière de comprendre la connaissance comme étant éphémère et non définitive met en avant la notion que cette dernière est un processus situé dans le temps et dans l'espace, en soulignant l'importance de son devenir; chaque moment, bien que non définitif, étant fondamental en tant que base de transition pour des connaissances nouvelles.

Nous proposons alors les questions suivantes :

- Quel rapport établir entre science et quotidien ?
- Y a-t-il un moyen de rendre viable l'intégration science-quotidien-insertion dans le monde ?
- L'engagement de l'être avec lui-même et avec son environnement pourrait-il être facilité par quelque moyen particulier ?
- Dans quelle mesure, tel que nous l'avons proposé initialement, *l'éducation* apparaît-elle comme une option en vue de créer cette perspective ?

L'éducation comprise comme un processus nous incite à questionner fondamentalement le rôle de l'éducateur, celui des propositions éducatives et celui de l'école d'une manière générale.

Le rôle de l'école ou des éducateurs sera-t-il limité à la transmission des connaissances à travers des stratégies d'apprentissage qui cherchent à fixer ce qui est connu, sanctionné par des normes habituelles d'évaluation selon lesquelles "vrai" signifie "compatible avec l'information fournie" et "bon" correspond à "bonne fixation du contenu" ?

S'il faut ainsi considérer que la priorité incombe à la transmission des savoirs, force est de reconnaître que le résultat, évalué en général quantitativement, usurpe la place qui aurait dû revenir à la reconnaissance du processus, à l'intérieur duquel se trouve la participation effective du sujet. Ceci se traduit par le désengagement du sujet qui ne tarde pas à devenir passif, simple récepteur de propositions qu'il faut savoir emmagasiner pour ensuite restituer le moment venu.

Les conditions sont encore aggravées du fait que le système d'évaluation traditionnel corrobore l'attitude, préexistant dans la société, de jugement de valeur, en amalgamant la plupart du temps appréciation de l'objet à l'étude et appréciation du sujet lui-même.

Cet aspect est une condition qui limite la portée de l'expérience et finit, d'une certaine manière, par établir une distance entre sujet et objet placés "dos à dos", ce qui empêche leur confrontation.

Or si au contraire, il y avait une proposition d'éducation qui permettait de

donner toute son étendue à une attitude critique vis-à-vis du connu, en encourageant la discussion et le questionnement, en ouvrant de nouvelles perspectives, en intégrant effectivement l'élève au processus socio-éducatif ? Dans ces conditions, enlever à l'évaluation son critère de jugement moral constituerait un facteur facilitateur ; car celle-ci, telle l'aiguille d'une boussole ou le fléau d'une balance, est utile à l'observateur critique d'une expérience et devient un élément enrichissant qui facilite l'attitude d'engagement de l'élève dans le processus d'apprentissage, les réussites et les erreurs servant de référentiel pour des procédés nouveaux.

C'est sur la rupture du présupposé de la connaissance considérée comme un dogme que pourra se créer la mobilité, l'ouverture perceptive de nouvelles interrogations et de nouvelles réponses intégrées, aussi bien en ce qui concerne l'objet d'étude qu'en ce qui concerne l'engagement de l'être avec son environnement, délimité en l'occurrence à sa situation de recherche.

Si nous transposons ce procédé analogiquement au quotidien, nous dirions que la science nous propose un apprentissage à propos de la vie, du mouvement, de la possibilité d'expansion, de l'ici et maintenant - espace et temps - de chaque situation. Ce serait l'exploration active du vécu d'un moment unique, particulier, où l'action orientée par l'observation critique de l'expérience servirait d'aiguille aimantée.

Le vécu de cette situation dont le sujet est la clé maîtresse s'étendra peu à peu aux divers domaines d'activité et sera transféré aux autres situations de vie, faisant apparaître des intérêts et des engagements nouveaux.

L'éducation basée sur le développement d'une attitude critique est la possibilité la plus effective, pensons-nous, pour que le lien science-connaissance ne caractérise pas seulement l'élite intellectuelle d'une société, mais que la science et la connaissance soient l'enjeu d'êtres qui, engagés dans un processus d'intégration, produisent le mouvement nécessaire à l'expansion individuelle et sociale en valorisant le développement de l'apprendre à apprendre, de l'apprendre à penser.

A partir de ces prises de position, nous considérons l'éducateur comme quelqu'un dont le rôle doit sans doute être racheté et redéfini en fonction d'un processus où la connaissance se fera jour dans le cadre d'une méthodologie où l'information n'aura de valeur qu'au service de la découverte de soi et de l'insertion de l'être dans le monde à travers son engagement actif et critique dans le processus individuel et social.

Le chemin proposé par le Ramain.

Insérée dans le contexte de l'éthique humaniste, Simone Ramain situa la complexité et la multiplicité des aspects relationnels qui concernent l'être et l'être et son environnement, de cette manière :

"Réduire le corps à un ensemble organisé de muscles, d'os, de nerfs, de vaisseaux c'est comme réduire cette plante à racine, tige, feuilles, fleurs, alors qu'elle est en même temps tout cela et jardin et croissance, et ombre et flétrissure et soif et frémissement... Je ne veux pas d'un corps divisé en psyché et soma pas plus que de l'addition de ces deux pôles ; mon corps est mouvement, entrecroisement d'espace et temps, de génétique et société, de déterminisme et volonté. Cet épiderme, ce

volume qu'une série de photos ou une masse de cire pourraient capter, dire que ceci représente un corps c'est comme appeler cercle la trace laissée par un bâton de craie sur l'ardoise ; le corps est un lieu géométrique dont la définition ne peut se formuler qu'en termes de relations. Pourquoi le biceps ou le péroné seraient-ils plus corporels que le regard, la fatigue, le désir ; la respiration plus que le cri ?" ¹

La notion de globalité contenue dans ces affirmations est le substrat sur lequel repose la Méthodologie Romain. L'adjectif "global" concerne la "composition intégrée d'éléments hétérogènes existant simultanément" (Germain Fajardo). L'être humain dans ses vécus et réalisations se confronte à cette complexité interactive : celle de sa réalité interne en relation avec sa réalité externe.

Ayant observé les difficultés de l'être humain à être créatif devant des situations de pression ou de frustration, ou à agir avec sérénité et lucidité dans des situations adverses, peu amènes ou inconnues, Simone Romain considéra qu'il y avait une limitation dans l'utilisation des ressources internes des individus, et elle attribua à la rigidité mentale l'élément déclenchant des réponses répétitives, stéréotypées, parcellaires, qui ne prennent pas en compte la globalité des situations, ce qui caractérise un contact fragmentaire et sans flexibilité avec le milieu.

Par une réaction défensive à l'imprévisibilité, le sujet tend à considérer connu l'inconnu, attribuant ainsi à la nouvelle réalité ce qu'il pourrait accepter qu'elle soit sans se déséquilibrer. C'est

ainsi que le sujet altère son contact avec la réalité, caractérisé par la singularité de chaque moment, de l'ici et maintenant.

Pour Simone Romain, la plasticité des perceptions et la mobilité mentale qui permettraient au sujet de vivre sa globalité de manière libre et engagée simultanément, seraient empêchées de s'actualiser en une réponse riche à la réalité. Selon ses hypothèses, cet aspect restrictif du contact du sujet avec lui-même et avec son environnement pourrait être modifié dans la mesure où il serait possible de déclencher un processus de mobilité mentale dans lequel, partant d'un ou plusieurs éléments connus, le sujet pourrait les recomposer dans une configuration nouvelle. Ce serait une réponse liée aux éléments précédents et pourtant innovatrice. Dans ces conditions, il n'y a pas de coupure entre la situation précédente et l'actuelle mais seulement la différence apparue dans la modification d'un processus qui est continu, relationnel et par là-même facilitateur de réponses adaptées à une réalité en devenir.

Simone Romain, toujours attentive à ce processus continu de modifications qui se traduit dans l'éphémère des situations, à partir d'une recherche incessante sur elle-même et son environnement tout en élargissant ses expériences, développa une *méthodologie basée sur la complexité du fonctionnement psychique, partant notamment des concepts de globalité, diversité et mobilité mentale.*

Nous pouvons chercher à comprendre la globalité de ses propositions à travers ce substrat épistémologique :

- ETRE HUMAIN
- GLOBAL
- (en) MOUVEMENT
- (dans un) PROCESSUS
- (d') EXPANSION,

¹ Simone Romain, in "Perception de Soi par l'Attitude et le Mouvement", de Simone Romain et Germain Fajardo, éditions de l'EPI, 1977, page 7.

et analogiquement :

- MONDE
- GLOBAL
- (en) MOUVEMENT
- (dan un) PROCESSUS
- (d') EXPANSION.

Simonne Romain eut l'idée ingénieuse sinon géniale de créer une instrumentation méthodologique singulière correspondant analogiquement à ce présumé : la complexité de l'être, avec ses différents rêves, projets et tâches, liée à la complexité du monde.

Toute la méthodologie se structure de manière cohérente à partir de cette conception depuis le niveau le plus large, l'épistémologique, en s'étendant aux options méthodologiques fondamentales, à savoir :

- les exercices et la situation ;
- la séance, la programmation et le dossier ;
- la proposition d'un processus à vivre exclusivement en groupe.

Dans la suite de cette étude¹ nous examinerons chacun de ces niveaux et à la fin nous ajouterons quelques considérations sur le rôle de l'animateur.

Situation - exercice.

Tous les exercices qui composent un dossier présentent une caractéristique fondamentale : dès qu'ils sont proposés, c'est-à-dire que le matériel nécessaire à la réalisation est fourni à chaque participant du groupe et que l'animateur formule l'énoncé de sa proposition, cet ensemble acquiert immédiatement les

caractéristiques d'une *situation*, à savoir le jeu de relations entre SUJET - EXERCICE - ANIMATEUR au lieu de tâche à réaliser.

Même si l'exercice contient une tâche, celui-ci est dépourvu de tout caractère finalisé. L'engagement que l'on cherche à créer vis-à-vis de la proposition se traduit dans l'importance accordée au processus et non au résultat en lui-même.

L'exercice proposé sera complexe, analogiquement à la complexité des situations de vie, où chacun dans le groupe, comme dans la vie, a besoin de chercher ses chemins, ses réponses, en vivant toutes les incertitudes que cette recherche entraîne. Dans une situation Romain, l'exercice apparaît comme une proposition inadaptée, problématique, face à laquelle la personne doit rechercher une solution diversifiée et riche en nuances.

Toute la sollicitation faite au sujet cherche dans un premier temps à créer une mise en mouvement dans son intérieur, une inquiétude. Le processus d'élaboration, de création d'une réponse nouvelle ne se donne pas par une addition au déjà connu mais par l'impossibilité de se servir d'une réponse connue, qui ne répondrait pas de manière adéquate à la configuration proposée. Le processus de désadaptation créé au début de chaque exercice rend possible le travail d'élaboration mentale, l'acte de création.

Se voir dans un tel contexte et se sentir invité à le vivre, c'est déjà fondamentalement une situation qui sollicite à l'intérieur du sujet *un effort de compréhension, d'imagination, de réalisation ; une perception qui mène à une découverte, à une action.*

¹ qui sera publiée dans le numéro 16 de LABYRINTHE, de novembre 1994 (note de la Rédaction).

La rupture des stéréotypies mentales et l'élargissement du processus perceptif - et par suite du sens critique - découlent en partie d'un instrument clé qui est d'ordre linguistique : tous les exercices sont proposés à travers un énoncé verbal, parfois accompagné d'un texte ou d'une fiche modèle. C'est cet énoncé verbal que nous appelons "consignes".

"La consigne délimite le champ de recherche en énonçant souvent soit le point de départ et le point d'arrivée sans formuler les moyens à utiliser, ou le point de départ et les moyens de réalisation, sans présupposer un résultat qui sera la création de chacun" (Germain Fajardo).

Chaque consigne propose à travers des coordonnées linguistiques organisées, la prise en compte simultanée de différentes qualités, de différentes quantités, relatives à d'autres variables situées par les coordonnées adverbiales de temps, d'espace, de manière, d'intensité, etc...., soit selon des référentiels précis, soit par estimation, de manière à obtenir un résultat pertinent avec l'énoncé.

Les consignes délimitent le champ d'action par une diversité de coordonnées proposées dans un langage riche. Elles sont structurées de manière à correspondre précisément à un résultat réel. C'est-à-dire que l'on propose qu'à l'énoncé corresponde un fait x, une réponse élaborée par le sujet. Il est donc proposé une correspondance cohérente entre phrase et fait, entre parole et objet, entre consigne et résultat.

Chaque proposition mobilise la création d'images mentales qui, dynamiquement, quand elles sont transposées dans une action conçue comme pertinente à ce qui a été imaginé, seront configurées comme un résultat correspondant ou non à la consigne.

Ce n'est pas le résultat en lui-même qui est valorisé mais le vécu de tout le processus de recherche de ce résultat dans un jeu interactif continu entre ce qui a été imaginé à partir du symbolique et ce qui a été réalisé dans l'opérateur. C'est la possibilité de discriminer, de chercher et rechercher, qui sera travaillée pour qu'à travers elle, le sujet parvienne à caractériser l'objet, à prendre en compte les divers facteurs hétérogènes qui composent la réalité afin de considérer le plus grand nombre de paramètres possibles, c'est pourquoi les situations proposées sont toujours différentes.

Le sujet doit faire une recherche sur lui-même pour pouvoir se discriminer dans toutes ces diverses situations et dans ce processus de reconnaissance de caractéristiques ; les sens seront largement utilisés sans les privilégier en eux-mêmes car ils seront toujours au service de l'élaboration. Cet affinement perceptif est en rapport avec la critique que le sujet fait de ses propres moyens ; c'est ainsi que se développe la capacité perceptive au service de l'élaboration. La question fondamentale sera toujours celle de créer un processus pour aboutir à un résultat et, n'y parvenant pas, pouvoir reformuler le processus.

Chaque proposition, par ses valeurs adverbiales notamment, sollicite une attention permanente du sujet, car il ne s'agit pas d'ajouter un élément d'énoncé aux autres ni d'en tenir compte successivement ou séparément, mais de libérer une réponse nouvelle, actuelle et inédite comme un acte de création qui surgit de la recherche et de la disponibilité interne.

Cette attention dont nous parlons n'est pas du même ordre que l'attention intellectuelle ou focalisée qui en l'occurrence empêcherait la création d'une

réponse nouvelle ; il s'agit au contraire de l'attention diffuse, qui permet au sujet d'être libéré de tensions inutiles et présentes à lui-même, à l'objet de travail, au groupe, à l'animateur.

A ce propos, citons Germain Fajardo : " Une seule activité mentale nous semble capable d'appréhender toutes ces relations simultanément : la vigilance, qui, constamment éveillée et vivant dans le présent, critique les mouvements de réaction qui entravent la disponibilité et facilite ainsi le jeu autonome de chaque fonction."¹

Maria Clara NASSIF
de la Clinica CARI - Sao Paulo -
Brésil

avec la collaboration
de Germain FAJARDO

Paris, janvier 1994

¹ Germain Fajardo in "Structuration Mentale par les exercices Romain", de Simonne Romain et Germain Fajardo, éditions de l'EPI, 1975, page 9.

Réflexion sur les enjeux de la confrontation

Je suis invité à vous partager ma réflexion sur les enjeux de la confrontation. Cette réflexion a déjà été partagée avec mes collègues du Groupe d'Etudes Théoriques de l'A.S.R.I. qui ont contribué à son enrichissement.

Je me sens face à vous, confronté aux exigences de cette situation de partage.

Ce partage a une forme interrogative. Je pense que les réponses à ces interrogations sont à trouver, pour chacun, comme pour moi dans des confrontations.

L'engagement n'implique-t-il pas la confrontation à : la peur d'agir, le risque de l'erreur, de l'échec, de l'insatisfaction, du jugement, du renforcement d'une appréciation négative, de l'impuissance ?

L'engagement n'implique-t-il pas aussi la confrontation au risque de la rupture avec l'habitude, cette habitude qui finit par définir, qui est répétition de la non-différence ?

La confrontation n'expose-t-elle pas au risque de l'expression de l'image de soi ainsi qu'au risque de la perte de l'expérience devenue ma seule référence ? S'agit-il vraiment d'une perte d'expérience ou seulement d'une altération de celle-ci qui perd de son autorité, de sa superbe pour favoriser l'expérimentation de soi dans un contexte nouveau en prise avec le réel ?

Ne s'agit-il pas par la confrontation d'*ETRE* en expérience plus que d'accumuler de l'expérience qui est du domaine de l'*AVOIR*.

La confrontation ne me met-elle pas en face de mes capacités motrices, intellectuelles ; ne m'invite-t-elle pas à l'ajustement permanent à la formulation d'une consigne, à la structuration d'une perception hypothétique ? L'engagement n'est-il pas confrontation à la perception de l'image d'un éventuel résultat, ainsi qu'à la différence entre l'entrevu et le réalisé ?

L'engagement n'est-il pas aussi confrontation à l'élaboration d'un chemin possible de réalisation ?

L'angoisse d'anticipation, la nécessaire souplesse d'adaptation ne sont-elles pas issues de la confrontation ?

L'engagement ne confronte-t-il pas aussi à l'abstraction tant de l'écrit que de l'oral signifiant des signifiés avec leur variété de représentations ?

L'engagement n'invite-t-il pas aussi à se confronter à la durée ainsi qu'à un renouvellement permanent ?

S'engager n'est-ce pas se confronter aux risques de l'altération de notre façon de *de voir, d'entendre, d'affirmer, de faire, de regarder, de penser* ?

S'engager dans un exercice Romain, n'est-ce pas se confronter au miroir qu'est le support de notre *réalisation* ?

La confrontation au Romain n'est-elle pas une invitation à constituer de nouvelles références, à considérer la non-exclusivité des repères ainsi que leur non-fixité ?

- Confrontation aux limites tant de la ténacité qu'à celles de l'obstination.

- Confrontation aussi au dépit, à l'incertitude, à l'étonnement, à la déception.

- Confrontation à la solitude qui met en évidence la nécessité d'un engagement individuel.

- Confrontation à des mouvements, d'intérêts très variables, de *présences* :

1) celui de la *présence à SOI*,

2) celui de la *présence à l'AUTRE*,

3) celui de la *présence de l'AUTRE*, l'AUTRE autre et l'AUTRE que potentiellement j'étais, que je féconde, que je laisse advenir.

Jean GRIPPAY
du Centre "La Grillonnais" -
Basse Goulaine

Exemples d'altération

1) de façon de penser

"Vu de l'extérieur, j'aurais pu penser que c'était facile ; engagée dans la réalisation, j'ai trouvé l'engagement exigeant" - Sylvie.

2) "J'ai dû mettre en doute la certitude que j'avais de votre erreur pour m'engager dans la réalisation" - Tany.

3) d'une façon d'ETRE, exprimée par une maman répondant à la question :
"Quel changement percevez-vous ?"
- "J'ai perçu Sébastien bien moins docile durant les vacances de Toussaint".

Expression du père de Céline :
"Je ressens Céline plus responsable".

Expression de Sandra :
"L'an dernier, j'avais la hantise des consignes, j'avais du mal à percevoir ce qu'elles demandaient. Cette année, je perçois, en même temps que leur expression, leur réalisation".

Une expérience innovante :

L'utilisation de la Méthode Romain dans le cadre de la formation des enseignants

1 - Le cadre

Le travail présenté ici¹ s'est déroulé dans le cadre universitaire de l'Unité de Formation et de Recherches Lettres et Sciences Humaines de Nice. Il constitue une Unité de Valeur (U.V.) de préprofessionnalisation au métier d'enseignant, U.V. optionnelle proposée en 3ème année, c'est-à-dire l'année de Licence, par la section Sciences de l'Education dont je suis responsable depuis sa création en 1985. Lors des deux premières années, un enseignement théorique est dispensé en philosophie de l'éducation, neurologie, psychologie et sociologie de l'éducation. Cet enseignement est complété par des stages dans les écoles et des Travaux Dirigés permettant l'exploitation des stages.

Depuis la création de l'U.V. de 3ème année je proposais aux étudiants l'objectif suivant : *la connaissance de soi, de ses procédures et de son style d'apprentissage*. Jusqu'à l'an dernier j'utilisais des méthodes psychologiques telles que les jeux de rôles ou le synergomètre. Les

étudiants qui s'y inscrivaient étaient tous très motivés, très désireux de travailler sur soi. Toutefois ne voulant en aucune façon privilégier les étudiants de psychologie, j'étais en quête d'une méthode non psychologisante, quand une autre recherche, dans une autre direction, m'offrit l'opportunité de reprendre une méthode que j'avais utilisée autrefois auprès de sujets dyslexiques : la Méthode Romain.

Début novembre, les séances commencèrent donc au rythme de deux par semaine de 2 heures chacune, chaque fois entre 12 et 14 heures (tranche horaire pourtant peu favorable au travail) avec des étudiants de différentes sections : lettres modernes, anglais, histoire et psychologie. Afin de conduire ce travail expérimental dans les meilleures conditions j'avais réduit l'effectif à 15. Deux étudiants n'ayant pu finalement rester, nous nous retrouvâmes à 13, effectif presque idéal (12 jeunes filles + 1 jeune homme !).

Objectif clairement affiché de l'U.V. : *la connaissance de soi et de ses procédures d'apprentissage*. Il serait plus juste de dire *perception de soi*, rencontre avec soi, expérimentation de soi, ou, selon la belle expression de Simone Romain, "*la fréquentation de soi*".

¹ Ce texte a été présenté à la Biennale de l'Education et de la Formation qui s'est tenue à PARIS - LA SORBONNE le 10 avril 1994, sous le titre "La formation des enseignants, une méthode expérimentale."

Quoi qu'il en soit, être enseignant signifiant d'abord s'intéresser à ses élèves, les connaître, repérer leur manière d'apprendre et d'exister, comment prétendre réussir cette première "performance" sans l'avoir préalablement réalisée sur soi, éprouvée ?

Enfin l'hétérogénéité des classes et la diversité des processus et des durées d'apprentissage des élèves ne pouvant être affrontées par l'enseignant que s'il maîtrise lui-même son style et son fonctionnement personnels, nous avons choisi de faire vivre la question de base pour tout futur enseignant : Qu'est-ce qu'apprendre ?

2 - Projet de la Méthode Romain (document officiel)

- rendre acteur de ses apprentissages.
- mettre en jeu les capacités à s'adapter aux situations nouvelles.
- susciter la mobilité intellectuelle, la disponibilité émotionnelle, l'aisance motrice.
- faire évoluer la perception et l'attention.
- mettre en route une manière d'être personnelle et responsable.

Principes de la démarche : proposer des situations pédagogiques débarrassées de l'objectif d'acquérir des connaissances ou des capacités spécifiques, ce qui rend le participant disponible pour réfléchir à sa manière d'aborder une situation globale et de réagir à des événements de vie.

Les exercices favorisent une structuration mentale et développent des possibilités nouvelles pour répondre à des situations complexes.

Les exercices qui composent la méthode sont de la plus grande diversité, inhabituels, voire insolites, jamais scolaires et jamais répétés. Bien que constitués à partir de matériaux simples (papier, crayon, ficelle, fil de fer, pâte à modeler...) ils déroutent car chacun constitue une *micro-situation complexe de la vie* où se retrouvent toujours entremêlées et interagissantes des composantes

intellectuelles, émotionnelles et corporelles.

Un exercice d'estimation de longueurs par exemple suppose un jeu d'observation, d'analyse, de comparaisons, d'appréciations, de prévisions, d'ajustements et finalement de décision. En d'autres termes, une extrême mobilité mentale est réclamée car aucun repère ne peut être utilisé.

Encore plus subtile se révélera l'estimation de surfaces et de volumes.

Mais la série estimation ne se fait pas en une semaine, avant de passer à une autre série. Les séries s'enchevêtrent. En effet il ne s'agit pas de réussir quelque chose mais de "*vivre le plus pleinement, comme l'écrivait Simone Romain, un moment de recherche sur soi dans une situation donnée*".

De nombreuses séries d'exercices s'entrecroisent donc, proposant toutes des situations diverses mais toutes analogiques à des situations de vie : tantôt éducation des attitudes et des mouvements portant sur l'attention à soi, l'attention intériorisée, soit sur certains segments du corps, soit sur des problèmes d'équilibre, de rythme, de dissociation, de relâchement... Tantôt exercices à expression graphique (par exemple les tracés à réaliser des deux mains simultanément avec pressions alternées donc dissociées), exercices visant la précision ou la dextérité... Tantôt exercices graphiques de copie présentant alternativement un caractère concret ou abstrait. Tantôt des exercices utilisant signes et symboles (par exemple, des dictées muettes faites à partir de gestes de la main dont chacun est traduit par un signe dessiné au centre des carreaux). Tantôt des exercices demandant des transformations de données initiales

comme les exercices de symétrie sous forme de graphique ou de découpage, comme les modifications d'orientation, de dimensions, translations, retournements... Tantôt enfin des exercices d'imagination et de gymnastique mentale.

Tous, on l'a compris, développent la *vigilance à soi, aux consignes, aux autres et au réel*.

Afin de faire comprendre ce que représente le travail proposé, voici un exemple d'exercice avec ses consignes.

Un exemple d'exercice dans l'espace (Durée : 4 à 5 minutes)

Consignes : "Assis sur un tabouret, il s'agit d'exécuter des mouvements qui se succéderont sans interruption alors que d'autres s'ajouteront alternativement

- 1- élever successivement à l'horizontale le bras droit, le bras gauche, parallèles ;
- 2- écarter latéralement, successivement, le bras droit, le bras gauche ;
- 3- ramener vers l'avant successivement le bras droit, le bras gauche ;
- 4- abaisser successivement le bras droit, le bras gauche.

Une fois sur deux, en même temps que cette séquence, allonger les jambes parallèles vers l'avant pour exécuter des mouvements brefs et rapides, dans tous les sens avec les pieds à partir des chevilles en maintenant les jambes immobiles et le corps droit en bon équilibre.

Les mouvements des bras sont ininterrompus, lents, réguliers et bien conduits. C'est en abaissant le bras gauche que la position des jambes change.

3 - Premiers résultats obtenus.

L'expérience n'est pas terminée. Nous avons rédigé, fin janvier, pour les cahiers de la Biennale, les premiers résultats. Aujourd'hui nous avons enrichi nos premières remarques de celles

communiquées par les étudiants eux-mêmes, début mars.

Commençons par nos premières observations.

a - l'aspect révélateur des exercices

La première séance a constitué pour certains un choc. En effet les exercices, dans leur simplicité apparente, et en même temps dans leur complexité - chacun étant analogique à une situation de vie - placent les participants face à leurs réactions habituelles devant la nouveauté, l'inattendu et l'insolite. A la simple question : que s'est-il passé pour vous au cours de cette séance? Plusieurs ont constaté qu'ils se retrouvaient là tels qu'ailleurs et toujours dans ce genre de situation. Inutile de commenter. Il était clair que chacun allait se trouver là dans sa réalité d'être.

Une autre situation fut très vite évoquée : celle qui dure, celle où l'exercice peut provoquer la sensation de la monotonie. Difficile de "l'avouer". La situation pédagogique jouait. Pouvait-on dire "ces choses-là" à son professeur ?

D'emblée *l'attitude de l'animateur* est donc posée et se révèle fondamentale. Peut-il tout recevoir, tout entendre ? Sûrement, et sa *disponibilité au groupe* doit être totale. Avoir laissé la possibilité à certains d'exprimer jusqu'au bout leur ressenti a permis à tout le groupe de faire confiance à l'animateur, de cerner son rôle et d'aborder peu à peu les réactions habituelles face à l'autorité. "Au début je ne pouvais rien dire. J'avais trop peur de votre jugement" ; ou encore "Au début j'ai triché car je ne pouvais supporter l'idée de vous laisser voir mon erreur" ; ou encore "Je n'ai rien compris au début. C'était comme si je travaillais pour vous et non

pour moi. Votre présence me gênait. C'est fou cette dépendance !"

Simonne Romain disait à propos de l'animateur : "son rôle n'est ni d'aider, ni d'imposer mais de faire vivre l'expérience et de la guider". Nous reviendrons sur ce problème central en conclusion.

D'autres réactions touchant la vie du groupe ont été très rapidement évoquées : l'envie de la performance, de réussir le premier, d'aller vite, de gagner à tout prix, de se jeter un défi, de cacher aux autres ses résultats, ou bien au contraire de faire savoir sa réussite...

Ce sont donc surtout les réactions vis-à-vis de soi-même que les exercices ont mis en relief. Très vite chacun a senti qu'il se situait du côté de son être profond et quotidien tout à la fois avec ses défenses, ses blocages, ses préférences, ses rejets, bref avec son *épaisseur d'être* : et ceci

- soit à propos de son style d'apprentissage et de l'ensemble de ses habitudes, de ses stéréotypes, voire de ses préjugés concernant ce style ("je suis une visuelle et donc complètement nulle pour tout ce qui touche aux exercices auditifs et d'écoute" (sic),

- soit à propos de sa démarche. Certains reconnaissent ou s'aperçoivent après coup qu'ils adoptent toujours la même stratégie et s'y enferment, réalisant, après un certain nombre d'expériences, qu'ils se privaient ainsi d'essayer d'autres tactiques. D'autres racontent qu'ils se bloquent sur le premier obstacle, ajoutant : "c'est ainsi, je n'y peux rien", ou bien encore : "à la moindre difficulté je panique, j'ai mon creux à l'estomac et alors plus rien ne va et je piétine".

Bref, nous constatons que tous les étudiants, avec une relative facilité,

perçoivent, à l'occasion des exercices, leurs manières d'être chroniques et leurs limites.

b - les réactions au constat établi

L'ensemble de nos étudiants a "joué le jeu", participant pleinement à tous les exercices. Tous - chacun à son rythme - ont établi des constats mais certains sont passés par divers paliers.

D'abord et dans un premier temps, une minorité a cherché à se défendre en refusant l'"erreur" ou le raté. "Pour cet exercice, je ne me suis pas impliquée car il m'a paru débile ; ce n'est donc pas un échec"; ou encore "la consigne m'a semblé trop compliquée et donc l'exercice impossible, alors je ne me suis pas engagée".

Ce genre d'attitudes n'a pas "tenu" très longtemps car leurs camarades, avec beaucoup d'humour, remettaient les choses à leur place avec des remarques du genre "bien sûr, tu ne peux t'être trompée"!

D'autres ont "choisi" d'ignorer ce qui aurait pu les gêner et, à la question : que s'est-il passé pour vous ? Répondaient : "Rien. J'ai raté. Ça, je ne sais pas faire" ; ou bien : "Ça ne me convient pas" ou "Ça ne m'a pas intéressé, je ne suis pas entré dans l'exercice et je n'ai rien à en dire".

Trois mois après, fin janvier, commençait à poindre une troisième réaction : *l'acceptation de ses limites* ; mais il me semblait la rencontrer de façons différentes, avec des décalages dans le temps, selon les personnes et selon les genres d'exercices et de performance.

Je relevais alors des acceptations passives du genre : "Bon, qu'est-ce que je fais de ça, de cette habitude ? D'ailleurs je la connaissais et de toute façon à quoi ça

me sert de le savoir et de m'en rendre compte, même au moment où ça se passe?"

Plus rarement, j'ai entendu : "Comment faire autrement ? Y aurait-il une autre manière de faire ? Comment m'améliorer ? Comment faire autrement ? Qu'en pensez-vous ?" Evidemment, je disais clairement que je n'en pensais rien, que ce n'était pas mon affaire mais la leur, les frustrant un peu plus.

Changer est incroyablement difficile, car changer serait s'aventurer, prendre des risques, oser faire autrement, oser innover. De toute façon, changer ne se décrète pas.

c - L'effet tremplin

Simonne Ramain assignait à sa méthode, dans un premier temps, "la rupture des automatismes de pensée, de sentiment, d'exécution, facilitant des remises en cause successives" mais aussi simultanément "la découverte de possibilités non encore explorées entraînant à leur tour une nouvelle structuration de l'être". En d'autres termes, pour elle, il fallait rompre d'avec des habitudes et des stéréotypes "afin de rendre l'individu disponible à lui-même et présent à la tâche qu'il accomplit".

Fin janvier nous n'en étions pas encore là. Toutefois les *remises en cause* étaient, pour l'heure, nombreuses : le manque de confiance en soi et ses effets inhibiteurs ; la représentation négative de soi et ses effets perturbateurs tantôt sur la prise de décision, tantôt sur la prise de risque, tantôt plus simplement sur le maintien de l'effort ; l'attitude impulsive, la réponse immédiate sorte de fuite en avant...

Et cependant que de changements déjà, ou plutôt quelle évolution !

Le groupe existait. Les étudiants ne se jugeaient plus entre eux, ils n'avaient plus peur ni d'eux, ni de moi. Deux sortes de changements s'observaient :

- les changements constatés par l'animateur : le calme dans la salle, le silence, l'organisation des bureaux et, plus encore, l'attitude corporelle faite à la fois d'une attitude d'écoute et d'une moindre crispation musculaire, la diminution du temps de compréhension des consignes ainsi que l'augmentation de l'efficacité dans la réalisation des exercices,

- les changements constatés par les étudiants comparant leurs résultats antérieurs placés dans leur dossier avec les nouveaux résultats. En outre l'erreur tant redoutée ne les inquiétait plus ou moins, ne les culpabilisait plus. Au contraire, elle était devenue utile à la compréhension de leur fonctionnement. L'essentiel s'était déplacé.

C'est le processus mis en jeu pendant l'exercice et non sa réussite qui comptait ou qui commençait à compter.

Comment l'évolution a-t-elle pu se faire ?

Chaque séance est un espace-temps privilégié. Les expériences qui s'y vivent permettent de *constater* les erreurs et les enfermements répétitifs, *puis, d'expérimenter* en toute sécurité et à son rythme, de vivre autrement, d'essayer une autre attitude, d'utiliser le temps différemment, de ne plus le vivre comme hier dans le stress et la compétition ou d'imiter les autres sans jamais se lancer le premier, en un mot d'oser et même d'*oser innover*, mais à petites doses, par petites touches.

Déjà de minuscules *réajustements* se mettent en place qui, en s'additionnant, devraient aboutir à ces restructurations de l'être et de son fonctionnement dont parlait Simonne Ramain. N'oublions jamais que la

durée est un paramètre important avec lequel il faut compter.

Et de leur côté, que disent les étudiants ?

Après quatre mois de Romain et dans la perspective de la Biennale je leur ai demandé d'établir un premier bilan fondé sur l'authenticité de leur expérience et du vécu de celle-ci. J'ai regroupé leurs remarques en trois points :

1) une rencontre inévitable (celle avec soi-même)

Le facteur essentiel selon eux fut *l'expérimentation de soi* et ce dans des situations bien délimitées, à savoir les exercices. Ils ne peuvent pas - malgré toutes les défenses qu'ils disent avoir utilisées au début, allant de l'attitude la plus désinvolte à l'attitude de retrait - ne pas, à un moment donné, se trouver *confrontés à eux-mêmes*. Les tâches sont tellement précises et précisées qu'on ne peut pas éviter de se rencontrer avec ses capacités, ses limites, et surtout ses habitudes de réagir à la difficulté ou à tout autre aspect du réel.

En d'autres termes, les étudiants ont réagi d'abord à ce qui faisait problème pour eux et à ce qui contrariait leur réussite. Ainsi relèvent-ils :

- en premier lieu leur manque d'attention au moment de la lecture des consignes,
- leur manque d'attention et de concentration au début, pendant les exercices,
- le besoin d'être rassuré en cours d'exercice accompagné de la non-prise de risque,
- le besoin de finir vite l'exercice au détriment de la qualité,

- le besoin de paraître parfait dans le travail, source d'exigences pénibles et fatigantes, d'intransigeance envers soi, vécue dans la tension,

- le besoin de tout vérifier avant de se lancer, d'où, là aussi, l'évitement de toute prise de risque,

- l'impulsivité et la précipitation au début de tout travail avec beaucoup de stress,

- la panique et l'angoisse devant toute nouveauté avec perte de tous ses moyens,

- la crainte d'être jugé par les autres, par le professeur,

- la tendance à aider l'autre en faisant à sa place pour se sentir fort ou se croire maître de la situation,

- la tendance à démarrer tout travail avec l'idée que l'on va échouer,

- etc... .

Chacun a décrit ainsi ce qu'il a expérimenté, cette rencontre avec soi. Et cette confrontation à une succession de situations leur a permis d'entrer dans *leur vérité*, ou plutôt dans *la réalité d'eux-mêmes*. La mise en expérience de soi, pourrait-on dire, leur a révélé *leurs limites actuelles*.

2) le passage entre "subir" et "s'approprier ce que l'on fait".

A force de vivre ce genre de situations (où ils vivaient des difficultés), un jour, mais sans qu'il y ait eu décision préalable de changement, ni conscience immédiate de changement, ils ont constaté que se produisaient des modifications. Lesquelles ?

- La première modification qu'ils disent avoir constatée est d'être "entré" dans les exercices, de ne plus les vivre de l'extérieur, mais d'être dedans et ainsi *attentifs*. "Un jour, écrit l'une, j'ai compris

ce que signifiait votre formule préférée, "l'attention intériorisée" et en même temps, j'ai réalisé le bénéfice que j'en retirais. J'étais devenue capable de me concentrer longtemps et ainsi, en cours, je prenais mieux mes notes, je n'avais plus besoin de regarder sur mes voisins.

- La deuxième modification relevée : *l'utilisation différente des exercices*. L'exercice devient l'occasion de faire différemment, d'essayer autrement, de changer de stratégie, de tenter par exemple d'aller plus vite ou, au contraire, plus lentement. Les impulsives se calment, les inquiètes osent et s'étonnent d'elles-mêmes. L'une d'entre elles écrit ainsi : "je me suis entendue prendre la parole en cours, ce que je ne faisais jamais, et le comble c'était que l'on m'écoutait ! Alors j'ai remis ça."

- Autre modification : partir des exercices visant la détente pendant la séance Ramain et généraliser, étendre cet objectif à toutes les situations de travail afin de réussir dorénavant à travailler dans la détente. "Je prends conscience maintenant en cours, dit l'une d'elles, de mes crispations, je rectifie aussitôt mes attitudes, je relâche mes épaules, mes bras". La plupart se sont donné cette consigne et l'entretiennent en vue d'ailleurs des examens. Etre à l'écoute de son corps et de ses postures. C'est nouveau. Jamais l'école n'avait appris cela !

- Autre modification. "Je ne m'occupe plus des autres de la même façon. Je ne compte plus sur mes voisins pour compléter la consigne mal entendue ou pour m'assurer d'avoir bien compris... je fais avec moi-même, enfin j'essaie".

Ce sentiment naissant *d'autonomie* entraîne à son tour une plus grande confiance en soi et l'amélioration du travail qui en résulte entraîne à son tour une amélioration de l'image de soi. "Je me sens

moins nulle". Un autre dit "je ne suis plus dans la compétition et dans le défi permanent".

- Autre modification : la diminution de l'intolérance et l'augmentation du respect de l'autre. "Je suis devenue plus tolérante. Je juge moins, j'essaie plutôt de comprendre l'autre et d'abord de me comprendre".

En résumé, la meilleure attention à soi et aux consignes, la plus grande détente et la plus grande autonomie, ont entraîné ou favorisé des réussites, en tous cas des améliorations, lesquelles ont favorisé à leur tour une meilleure image de soi et une confiance accrue en soi. La diminution des découragements est notée et surtout, il n'y a plus de renoncements.

Chacun s'essaie, se lance même dans les exercices paraissant difficiles. Récemment l'une des étudiantes est venue me dire, très fière de sa découverte : "j'ai compris que je pouvais aller encore beaucoup plus loin".

3) des constats expérientiels des constantes pédagogiques

Jusqu'ici les étudiants avaient appris intellectuellement l'origine de certains blocages, de certains échecs ou difficultés d'enfants, au mieux, ils les avaient recensés au cours de stages.

Ces constats d'expériences pédagogiques sont devenus de l'ordre de l'éprouvé et, à nos yeux, ce changement est fondamental pour la préparation à leur métier futur d'enseignant.

Enumérons-les :

- le poids écrasant, annihilant, voire mortifère, sur l'efficacité dans le travail,

des représentations négatives de soi et de ses aptitudes,

- le poids également destructeur de l'idée que l'on se fait de l'idée que l'autre a de nous,

- le poids de tous les préjugés d'une manière générale dans l'empêchement de toute créativité,

- la conviction que chacun peut et doit faire pour soi, ne pas faire à la place de l'autre (nul ne peut apprendre pour l'autre) et ne pas se laisser influencer par les stratégies des autres. Suivre sa voie, ce qui ne signifie pas pour autant ne pas coopérer lors d'un travail d'équipe,

- l'importance du respect du rythme individuel et du style individuel d'apprentissage,

- l'importance de la remise en question, de comment soi on apprend et comment on pourrait changer sa manière de faire, laissant ouverte sa recherche,

- et enfin l'importance qu'il y a à s'accorder de la patience et de la confiance.

C'est donc, dans l'ensemble, d'une part une nouvelle manière d'être à son travail et à soi-même qui s'amorce et que les étudiants décrivent et, d'autre part, une approche d'ordre expérientiel, existentiel, des grandes "lois" pédagogiques jusque-là apprises intellectuellement.

Bilan actuel

Sommes-nous bien en Sciences de l'Education ? Notre démarche est-elle pertinente ? Répond-elle à la préparation que nous prétendons assurer du futur métier d'enseignant ?

Après le changement que nous venons de constater de la relation à soi-même, considérons maintenant *le changement opéré dans la relation enseignant-enseigné*. La Méthode Romain

a permis à chacun de la vivre autrement, d'expérimenter une autre rencontre et un autre dialogue. Ni critique dévalorisante, ni encouragement excessif, chacun fut confronté à sa difficulté, à sa manière d'être, d'écouter, d'appréhender et lui seul fut concerné et responsable. Pas de jugement, surtout pas de conseil, chacun a dû faire à son rythme, chacun *s'apprend* et s'est appris à entendre autrement, à comprendre, à essayer, à innover, au cours d'expériences successives.

Nous sommes bien là dans le respect le plus absolu de notre engagement philosophique d'enseignant et nous rappelons volontiers à ce propos nos trois règles :

- permettre à l'enfant, à l'adolescent ou même à l'adulte, de maintenir son désir d'apprendre,

- permettre, sans se substituer à lui, qu'il s'approprie ses savoirs,

- permettre le développement de son autonomie ; le rendre acteur de ses apprentissages.

Généralement en Sciences de l'Education ces règles, voire ces axiomes, font partie de la théorie et restent à l'état d'objectifs prescrits. La Méthode Romain permet de les vivre et ensuite de les faire vivre.

Un changement radical s'impose du même coup dans les pratiques : ne plus déverser dans l'autre le savoir possédé mais, par une attitude moins oppressive, permettre à l'apprenant d'améliorer ses façons d'apprendre et de s'approprier authentiquement les savoirs. Devenir cet enseignant peut s'apprendre mais *expérientiellement* et non intellectuellement, et surtout *patiemment*.

Nous pourrions résumer la démarche suivie par nos étudiants en deux temps.

Premier temps : la découverte expérientielle de soi dans des situations d'apprentissage précises qui vont permettre un

Deuxième temps : la transposition de cette expérience vécue en une réflexion sur les processus d'apprentissage et sur les principes pédagogiques basiques qu'ils utiliseront plus tard dans leur métier. C'est ce à quoi nous nous employons en ce moment avec les étudiants, en soulignant, chaque fois que l'occasion se présente, l'analogie de leur démarche actuelle avec celle de tout apprenant.

La question "comment j'apprends ?" permet donc d'en poser une seconde "comment chacun apprend ? " et, par voie de conséquence, de respecter l'élève et de l'accompagner efficacement dans ses apprentissages.

Pour terminer, je résumerais maintenant la Méthode Romain en six points, sur la question qui nous a rassemblés.

1 - **Pédagogie du risque** puisque le progrès se fait par l'essai. Elle permet d'essayer, de se lancer, d'oser.

2 - **Pédagogie prenant en compte la globalité de l'être** et dans ses dimensions tant intellectuelles que motrices et émotionnelles.

3 - **Pédagogie de l'engagement** car elle implique l'enseignant ou le formateur qui doit trouver sa *juste place*, celle d'où il saura solliciter l'élève, le laissant vivre sa recherche, s'essayer, s'approprier vraiment son parcours... sans jamais se substituer à lui.

4 - **Pédagogie centrée sur le Sujet au présent**, sur son ici et maintenant et sur son autonomie. Simone Romain disait

"rendre l'individu disponible à lui-même et présent à ce qu'il fait".

5 - **Pédagogie de la réalisation de soi et de l'ouverture à soi et aux autres.** Cette pédagogie passe, nous l'avons vu, par la cassure et l'abandon progressif des préjugés, des habitudes, des stéréotypes. Elle conduit normalement à plus de tolérance.

6 - Mais, et nous terminerons sur cette remarque, **cette pédagogie nécessite du temps.** La formation dont nous parlons ici ne peut s'acquérir en un ou deux week-end. La confrontation à la réalité de chacun et les nombreux exercices permettant les multiples essais de modifications d'attitudes, tout cela suppose du temps. Saurons-nous disposer avec efficacité du temps d'apprentissage au difficile métier d'enseignant et, d'une manière plus générale de formateur ?

Arlette MUCCHIELLI
de l'Université de Nice

Pratique du Romain et de Dialogue Au centre de formation d'Apprentis Spécialisé

Formatrice au Centre de Formation d'Apprentis Spécialisé, je pratique Romain et Dialogue depuis plusieurs années.

Le Centre de Formation d'Apprentis Spécialisé (C.F.A.S.) a pour finalité l'insertion professionnelle par la formation qualifiante en alternance, de jeunes en difficulté qui ont entre 16 et 25 ans.

En confrontant le passé et le présent au sein du C.F.A.S., on ne peut que constater le changement.

Ce changement s'est produit à différents niveaux :

- à mon niveau personnel
- au niveau de l'équipe de formateurs
- au niveau des stagiaires

1 - Mon changement

Lorsqu'il y a dix ans, j'ai commencé à travailler au C.F.A.S., j'ai eu tendance à reproduire la formation que j'avais vécue, c'est-à-dire une transmission de savoir.

Je me suis adaptée au niveau des jeunes, mais au départ je n'ai pas remis en question la pédagogie.

Les jeunes restaient *étrangers* face à leurs apprentissages.

S'ils "comprenaient" un exercice, ils n'étaient pas capables de transférer leurs connaissances dans une autre situation.

Je percevais grâce à leurs erreurs, qu'ils ne raisonnaient pas comme moi.

Nous avons alors tenté de changer notre méthode pédagogique en adoptant le principe du projet personnel. Chaque apprenti travaillait à *son* rythme, sur *sa* fiche, à *son* niveau et s'autocorrigeait.

En fait, nous n'avons rien changé sinon la présentation du contenu, car, si nous prenions en compte les différences de niveau scolaire, nous ne changions pas notre façon d'enseigner et surtout, nous avons laissé de côté un aspect important de l'apprentissage : la relation aux autres.

J'ai alors, comme tous les formateurs du C.F.A.S. commencé la formation Romain.

Je vivais mon apprentissage.

J'ai alors pris conscience qu'il ne me fallait plus

- restreindre l'apprentissage en me fixant un objectif,
- attendre un résultat immédiat,
- répondre à ce que je pensais être les attentes des jeunes,
- leur éviter l'erreur,

car ainsi je les empêchais de suivre leur propre chemin, je ne tenais pas compte de *leur* fonctionnement, de *leur* réalité.

J'ai alors dû accepter qu'il n'existait pas *UNE* réalité mais une réalité par individu et qu'il ne s'agissait donc pas de s'identifier à l'élève et induire son comportement mais plutôt de le laisser mener sa propre recherche sans lui éviter à tout prix l'erreur, son erreur n'étant pas forcément un échec personnel ou une incompétence de ma part.

Il ne s'agissait plus de me construire une vérité pour me rassurer.

En fait, j'ai tout simplement accepté la différence.

2 - Le changement au niveau de l'équipe de formateurs.

Il me semble que, au sein de l'équipe de formateurs, nous avons appris à nous accepter, à nous respecter malgré les tensions inévitables. Peut-être parce que nous avons tous suivi la formation Romain en même temps. Nous avons donc vécu nos difficultés et nos possibilités personnelles ensemble.

Nous avons aussi beaucoup échangé entre nous sur le Romain, notre difficulté à le vivre, notre difficulté à utiliser cette méthode avec les apprentis ou les stagiaires du C.F.A.S.

3 - Le changement chez les apprentis

Nous n'avons pas fait Romain ou Dialogue avec tous les groupes ; or ceux qui ont vécu les exercices Romain ont un comportement différent de celui des autres.

Romain et Dialogue permettent aux jeunes

- d'apprendre à partager du matériel,
- "d'inventer" *UNE* solution et non pas *LA* solution,
- de résoudre leurs difficultés devant les autres,
- de profiter de l'expérience des autres,
- d'échanger avec les autres (à propos des consignes, de leur recherche...).

Bref là encore ils apprennent la différence, ils apprennent à vivre ensemble une situation qui fait partie de leur vie : la formation au C.F.A.S.

Or ces jeunes sont ou vont entrer dans ce que l'on appelle la vie active, et devant la mobilité des conditions de travail (nouvelles techniques, nouveaux outils donc nouvelles façons de travailler, nouveaux lieux de travail...), il me semble primordial que ces élèves puissent s'adapter. Pour s'adapter, il faut qu'ils aient une certaine autonomie et pour être autonome, il faut s'intéresser à soi, suivre son propre chemin et non celui que l'autre attend qu'on prenne.

4 - Conclusion

Enseigner à des publics de bas niveau avec les méthodes traditionnelles finissait par entraîner mon ennui et un sentiment d'impuissance devant ces jeunes qui ne savaient toujours pas lire et compter au bout de deux ans et qui étaient dans l'incapacité de s'écouter et de travailler ensemble.

Avec Ramain et ses exercices qui ne sont que des prétextes pour aborder les différentes situations de la vie, avec Dialogue, on laisse se développer, s'exprimer les possibilités créatrices des élèves.

Chacun apprend à être responsable de ses actes et y gagne en autonomie.

Sylvie RINGUET
du Centre de Formation
d'Apprentis Spécialisé - Poitiers

Progression linéaire ou programmation en dents de scie?

"Vous devriez écrire l'expérience de votre changement de pédagogie en atelier de repassage" me dit-on à chaque rencontre.

J'ai promis...

Je vais donc essayer de vous faire part de mon cheminement.

Il y a dualité entre la progression à "faire passer" et les élèves qui ont des difficultés.

"Si je commence par proposer quelque chose de simple, toutes vont réussir!
De toute façon, c'est le début de la progression de repassage pliage : torchon, serviette, mouchoir, tablier plat, veste de pyjama, chemise simple, chemise..."

"Aujourd'hui, nous allons repasser des torchons, ensuite ils seront pliés comme le modèle présenté."

Le linge est humecté à l'avance, ainsi, elles vont concentrer leur attention sur une seule difficulté. Une courte démonstration s'impose pour le maniement du fer à repasser et pour l'organisation du travail, puis les élèves passent à l'action.

Les faux plis sont effacés, les ourlets mis à plat, le tissu séché, sans déformations.

Certaines élèves parviennent à un résultat correct assez rapidement. Pour d'autres, il faut selon les cas, guider leurs gestes, les encourager, les stimuler, les amener à observer ou recommencer plusieurs fois afin de parvenir à un "bon" résultat.

Avec le pliage, les difficultés commencent. Où se trouve la largeur? Les ourlets indiquent l'envers, le marquage est sur l'endroit lorsque le torchon est plié,

mais comment le positionner sur la planche?

A ce moment précis, une aide pédagogique s'impose. Elle est épinglée au tableau. Les différentes étapes du pliage, aux couleurs gaies, sont collées les unes sous les autres sur un rectangle de tissu tendu à la verticale.

Chacune peut ainsi suivre l'avancement du travail et s'exercer à répéter ces opérations.

Les séances de repassage sont construites et préparées, à quelques variantes près, selon cette structure. De temps à autre, vient s'intercaler un contrôle. C'est un exercice qui sert à mesurer si la progression "passe bien".

Les semaines, les mois, les trimestres "passent". Pour un grand nombre d'élèves, je constate des difficultés liées à :

- des manques de mémoire,
- des manques de disponibilité mentale ou corporelle,
- des blocages après une crise émotionnelle,
- des difficultés à créer des relations,
- des résistances aux nouveautés,
- des erreurs,
- des échecs.

Une solution apparaît. Il faut les motiver. Mais après maints artifices, aucun changement n'apparaît.

Sous l'impulsion de notre responsable pédagogique, une fois par trimestre, un animateur de la méthode Romain intervient dans notre établissement pour nous proposer une recherche-action en méthodologie.

Ici, commencent pour moi plusieurs périodes de réflexions, entrecoupées de doutes, de scepticisme, de résistances aux changements...

Première pierre d'achoppement :

Séparons-nous des objectifs qui sont de l'ordre des objets, des modèles.

- "Comment ne pas se préoccuper de la chemise à repasser ? Elle doit être exactement repassée, c'est à cela que l'élève doit s'exercer et aboutir, c'est vers cela que doivent tendre ses efforts, c'est le but à atteindre !"

Occupons-nous du projet qui est de l'ordre du Sujet de l'individu. Abolissons les automatismes, les répétitions, pour créer des réponses personnelles et ne mélangeons pas pédagogie et production, qualité et rendement.

- "Pourtant, il y a obligation de production, donc de qualité, pour un certain rendement."

Faisons un exercice : prétexte pour le sujet. Exerçons l'élève à faire quelque chose même si elle ne réussit pas ; quel que soit le résultat, elle aura accompli quelque chose.

- "D'accord. Mais on prend beaucoup de temps et il faut rendre le travail impeccable. Et la production ?"

Proposons un autre prétexte (exercice) quand le temps est passé.

- "Prétexte ou objet, je ne vois pas la différence puisqu'il faut réaliser, arriver à...."

Créons des séries d'exercices. Ils auront des similitudes, des différences, sans répétitions, sans progression. Les

difficultés ne seront plus croissantes, mais en dents de scie.

- "Comment proposer en début d'apprentissage des exercices difficiles ? Elles vont tout de suite se trouver en situations d'échec ? Il faut commencer par le travail facile, puis, petit à petit, on gravit les difficultés. D'ailleurs mon apprentissage a été bâti ainsi."

En raisonnant différemment de ce que je viens d'énoncer, j'ai l'impression de créer une programmation un peu au hasard, "mais il faut bien se lancer", et j'écris : torchon, chemise, serviette, tablier, blouse....

Créons des situations pédagogiques en tenant compte de la globalité : ne pas dépouiller, garder tous les éléments, toute la complexité, pour faire vivre une expérience. Allons vers une situation ouverte, pour ne pas enfermer les élèves dans notre procédure.

- "Faut-il alors compliquer les exercices?"

Apprenons à monter à bicyclette. La situation est complexe; il faut tout gérer à la fois : pédaler, tenir le guidon, regarder la route, peut-être freiner pour éviter un obstacle...

- "Là, c'est évident ! Mais je ne vois pas comment créer une situation similaire avec le repassage. Avec le "vélo" c'est facile, convaincant ! Avec le repassage, il y a le travail à réaliser et l'élève, rien d'autre."

Elaborons des consignes d'exercices : comme des limites à ne pas dépasser, pour obliger l'élève à trouver une solution, sans limiter sa recherche.

- "Pour le premier exercice, première expérience (nouvelle formule) présentée aux élèves, la consigne se révèle un peu floue ; quant à l'ouverture ?..."

Soyons précis. Faisons entrer les élèves dans des systèmes de comparaisons, car si elles ne peuvent pas construire, elles restent dans "juste ou faux".

Autre essai :

- "Précision à peu près obtenue, mais le vocabulaire "enferme", quant à l'ouverture ? ..."

Les élèves sont au travail, recherchent, s'énervent :

- "Madame, montrez-nous comment il faut faire !"

- "C'est trop difficile !"

- "C'est impossible !"

Pourtant une élève trouve la solution. Etonnées et stimulées à la fois, les autres continuent leur travail.

N'induisons pas la démarche. Acceptons plusieurs solutions pour un même résultat.

Autre recherche :

- "Il y a eu intérêt ; continuer s'impose.

Durée de l'exercice: 30 minutes.

Consignes plus précises, mieux rédigées, mais l'ouverture ?..."

Réflexions des élèves :

- "Toujours changer de façon !"

- "Je n'y comprends rien !"

- "Ça prend la tête !"

- "On n'est pas habituées !"

J'interviens : - "Bon ! Très bien, venez, je vous montre comment faire !"

Les élèves toutes ensemble :

- "Non, Madame, on préfère trouver toute seule !"

Inventons chaque fois une nouvelle démarche. Tissons des exercices en passant d'une série à une autre;

Autres tentatives : plusieurs exercices dans une même séance de travail. Cette fois les consignes créent une situation précise, complexe, ouverte. Maintenant, tout est dans l'animation : observer comment chacune s'y prend. Intervenir ou laisser faire suivant les cas.

Se contenter de regarder un résultat n'apporte rien, si ce n'est de faire un constat.

Savoir où chacune en est. Conduire à voir les détails, les différences, plus de finesse dans la qualité.... Accéder à une représentation mentale et non copier un geste. Prendre le temps de réfléchir, sans être préoccupée uniquement par la peur d'être lente.

- "Et la production ?"

En donnant un ou deux exercices de 30 minutes dans une demi-journée, cela permet de privilégier la recherche, la réflexion, le reste du temps peut être consacré à un certain rendement, qui peut éventuellement faire l'objet d'un autre exercice.

- "Que s'est-il passé ? Comment expliquer ce mouvement de bascule vers un autre raisonnement didactique?"

L'objectif s'est effacé pour faire place à l'élève. A présent, la complexité de la situation apparaît : l'élève, le fer à repasser, la matière à repasser, la forme du vêtement, l'organisation du travail, le temps, la consigne, les camarades, l'éducatrice. Il faut tout gérer à la fois.

Ce qui est premier, c'est l'évolution de l'élève et non la production. Le résultat est toujours présent, mais passe en second plan.

Ne plus penser : l'élève doit être capable de ..., mais, au travers d'une situation globale, elle devra s'organiser, s'adapter, réfléchir, percevoir, structurer des réponses afin de répondre au mieux à la consigne donnée. Pour changer un mode de réflexion, d'instruction, il faut laisser "mûrir" les nouveaux concepts, ainsi s'élabore pas à pas une nouvelle façon de construire l'apprentissage.

Les élèves, insensiblement, s'habituent à ce mode de travail inaccoutumé. De ce fait, elles ne demandent plus systématiquement qu'on réponde à leur place, qu'on résolve leurs difficultés, mais ébauchent des principes de réflexion, de vigilance, de raisonnement.

L'apprentissage se joue quand elles sont face à elles-mêmes, quand elles font front à un travail. Dans une pratique, l'insuccès est moins douloureux, puisque l'élève passe d'une tâche complexe à une moins exigeante, puis à une autre difficile pour aller vers une facile. Cela permet de se "rattraper". Il n'y a pas d'entraînement, de conditionnement pour arriver à ...

La frustration produite par le fait de ne pas recommencer, de ne pas continuer puisque le temps est écoulé, fait qu'à la prochaine activité il y a souci de se réajuster, de mieux faire que la fois précédente.

Toutes ces modifications apportent des changements dans la gestion du groupe. Chacune part de son vécu et avance à son rythme.

Je me dois de les laisser réfléchir, en "guidant" leur pensée, sans soucis de notion de temps et de retard dans la programmation. Cela permet d'aiguiser leur jugement par rapport à elles-mêmes et par rapport à la consigne.

Alors l'élève ne se trouve plus dans l'obéissance, dans "l'obligation" de mettre à jour "ma" solution. J'ai parfois la surprise de découvrir des résultats auxquels je n'avais pas pensé.

La vision du groupe n'est plus uniquement globale. L'observation est devenue plus pointue pour chaque élève.

Une grande révolution : les acquisitions des apprenties sont plus rapides!

En changeant de pédagogie, j'ai mis fin à toute une période de certitudes émaillée d'insatisfactions. A présent, je suis dans une attitude de recherche, en marche avec les élèves.

La présentation, l'animation des exercices, rien n'est établi définitivement, tout peut être transformé, réadapté.

Cela force à la modestie.

L'attrait, c'est d'entrer dans ce mouvement.

Claudine MARTY
du Centre Familial Ménager "Château Sage" - Toulouse

NOUVELLES DE L'ASSOCIATION

Situer le Romain dans le contexte des pratiques de formation est toujours utile, car chacun se doit de clarifier son approche. Toute pédagogie ou action de formation est tributaire d'options qui méritent d'être étudiées en relation aussi avec d'autres options. Dans ce sens,

- Le samedi 28 mai 1994, l'A.S.R.I. a organisé à Paris dans les locaux de l'Institut Simone Romain une **Journée d'Etudes** sur le thème :

"Le Romain face à d'autres techniques d'évolution"

Après une présentation de la Pédagogie Romain, ont été successivement abordés

- l'opposition complète du Romain aux techniques comportementales,
- ses différences - y compris sur le plan de la formation cognitive - d'avec le Programme d'Enrichissement Instrumental du Professeur Feuerstein,
- sa démarcation d'avec la psychanalyse.

Parmi les nombreux participants, notre Association remercie les personnes qui ont mené les débats et plus particulièrement Maryvonne SOREL et Sylvie BORIE de l'Université Paris V qui ont animé la présentation du P.E.I. et la discussion qui s'en est suivie.

- Nous profitons de l'occasion pour saluer la parution du **livre**

"Pratiques nouvelles en éducation et en formation - L'éducabilité cognitive",

publié sous la direction de Maryvonne SOREL aux éditions L'Harmattan, dans la collection Education et Formation.

Ce livre fait état de nombreuses méthodes, actuellement pratiquées en France. Une place importante y est faite à la Méthode Romain aussi bien parce qu'elle est parmi les premières à avoir vu le jour durant ce siècle, que du fait de l'originalité de son point de vue.

"LABYRINTHE" est édité par

L'ASSOCIATION SIMONNE RAMAIN INTERNATIONALE (ASRI)
92bis, Bd du Montparnasse - 75014 PARIS

La revue publie des contributions originales.

Le contenu d'un article n'engage que son auteur.

Toute reproduction, même partielle, est interdite, sauf autorisation du Comité de Rédaction.

Directeur de la Publication : Michel BESSON

COMITE DE REDACTION : André BEGUET, Marie-Hélène DEVAUX .

I.S.S.N. : 0988 - 2294

Imprimé par nos soins. Dépôt légal à parution