

LABYRINTHE

Association Simmonne Romain Internationale

92 BIS BOULEVARD DU MONTPARNASSE - 75014 PARIS

SEMESTRIEL - ABONNEMENT ANNUEL : 100 FRANCS

No 2 - NOVEMBRE 1987

SOMMAIRE

Page 1	:	Sommaire
Page 3	:	Editorial
Page 5	:	Individu et Groupe, par Jean DUFFIER
Page 8	:	Rupture et Dynamisme, par Michel BESSON
Page 13	:	La Différence, par Simone PERREAU WEISS
Page 17	:	Réflexion à propos de la Complexité, par André JALIGOT
Page 20	:	Pratique de la Pédagogie Romain avec des Traumatisés Crâniens, par Annie MOREL
Page 22	:	Courrier des Lecteurs
Page 23	:	Nouvelles de l'Association

EDITORIAL

Ce deuxième numéro de LABYRINTHE sort au moment où vont se dérouler à Paris les prochaines Journées d'Etudes de l'Association Simonne Romain Internationale, placées cette année les 21 et 22 novembre.

ASRI propose chaque année ce rendez-vous aux personnes qui souhaitent mener une réflexion sur la Pédagogie Romain et partager leur expérience, personnelle ou professionnelle, avec d'autres. C'est ainsi que ces Journées regroupent des praticiens de la Méthode Romain aussi bien que des personnes ayant suivi une formation personnelle ou même n'en ayant qu'une vague connaissance.

L'an dernier, à la même époque, les exposés ont exploré différents aspects du Romain et la dernière livraison de notre revue a commencé la publication de ces interventions. Chacun a pu constater la grande variété des thèmes développés ainsi que la diversité des points de vue exprimés.

Ce numéro continue la publication de ces interventions. Nous ne pouvons que nous féliciter de voir ainsi se créer un mouvement de réflexion sur une Pédagogie qui a déjà une longue histoire, une forte expérience et qui a besoin maintenant de l'attention de tous ceux qui la pratiquent ou la fréquentent pour constituer aussi un discours sur elle.

Nous lançons donc un appel pour que chacun prenne le temps et consente un moment d'effort pour livrer, ne serait-ce qu'en quelques mots, l'état de ses réflexions actuelles ou de son expérience. Il est certain que cet effort de partage ne peut être que profitable à ceux qui le feront. Ce mouvement de pensée qu'ont souhaité plus particulièrement les Journées d'Etudes des deux dernières années sera aussi profitable, n'en doutons pas, à la qualité du Romain lui-même.

LABYRINTHE a sa place dans cette démarche de l'Association Internationale. Indéniablement, il peut constituer un lieu d'entrecroisements d'idées et d'histoires personnelles ou de groupes. L'avenir le dira.

En tout cas, il veut contribuer à promouvoir ce mouvement en faisant connaître des textes généralement peu connus de Simonne Romain : déjà, vous allez trouver dans ce numéro des citations éparses soit dans des encartés, soit dans des interventions rédigées à partir d'une compilation de textes ; je pense tout particulièrement à l'exposé sur la différence pour lequel l'auteur s'est appuyé sur le travail de recherche mené par le groupe régulier d'Etudes Théoriques (voir courrier des lecteurs).

De plus, dans les numéros de l'année prochaine, nous nous proposons de faire paraître l'introduction du livre "Structuration Mentale par les Exercices Romain". Ce livre, fréquemment cité dans les divers exposés est le seul dossier avec "Perception de Soi par l'Attitude et le Mouvement" dans lequel Simonne Romain ait livré, en même temps que la description des exercices qu'elle proposait, des annotations et des commentaires pédagogiques d'ordre général.

Ces textes susciteront sans doute la réflexion de tous et constitueront des bases de travail individuelles ou de groupes.

C'est déjà un rendez-vous que nous vous fixons.

Michel BESSON

« Ces 40 heures passées en recherches n'ont pas toujours permis aux uns et aux autres de trouver la complémentarité qui existe entre tous les exercices à partir de leur différence, cependant les élèves commencent à percevoir l'importance des contrôles fréquents, contrôles "encore beaucoup plus portés sur l'exercice que sur la vraie recherche," mais déjà annonciateurs d'une transformation d'attitude ; à ce sujet, pour que les élèves s'identifient le moins possible à la tâche qui risque de captiver toute leur attention, l'animateur fait de fréquents rappels d'attitude corporelle ; il invoque aussi les "buts poursuivis invitant ainsi chacun à tenir compte quasi simultanément de l'un et l'autre aspect. Dans les discussions, dans "les synthèses partielles" l'importance donnée aux résultats matériels diminue, on évite de s'appesantir sur ce que l'on pourrait appeler bon ou mauvais, bien ou mal ; pour comparer les exercices des divers groupements en considérant le rôle qu'a pu jouer l'influence du groupe dans ce domaine, l'acceptation ou le refus de la consigne," la confiance ou la peur du risque, les tendances individuelles de chacun. »

Simonne RAMAIN

Structuration Mentale
les exercices Romain
page 83

INDIVIDU ET GROUPE

Germain FAJARDO rappelle dans l'introduction à "PERCEPTION DE SOI PAR L'ATTITUDE ET LE MOUVEMENT" que c'est dès les années 20 que Simonne RAMAIN a choisi le travail en groupe pour l'application de sa méthode.

On parle aujourd'hui couramment de groupes d'étude, de groupes de travail, de groupes de recherche, de groupes de thérapie. Simonne RAMAIN, à l'avant-garde de cette forme de travail a choisi le groupe pratiquement dès la création de sa pédagogie.

Mais comment se situe la notion de groupe dans le Romain? Quelle place a l'individu au sein de ce groupe? Quelles sont les relations qui s'établissent entre les différents membres du groupe?

Loin de donner des réponses précises à ces questions, je me suis appuyé sur de nombreuses remarques de Mademoiselle RAMAIN et de Monsieur FAJARDO pour des ébauches de réponses et surtout pour réfléchir à ces deux notions qui ont tant d'importance en Romain : le groupe et l'individu.

COMMENT SE SITUE LA NOTION DE GROUPE DANS LA PEDAGOGIE RAMAIN?

"L'exercice" Romain se passe dans un cadre précis, défini, et ce cadre est le même pour tous les participants, alors que ce qui va se vivre à l'intérieur de ce cadre pendant la réalisation de l'exercice proposé sera différent pour chaque individu

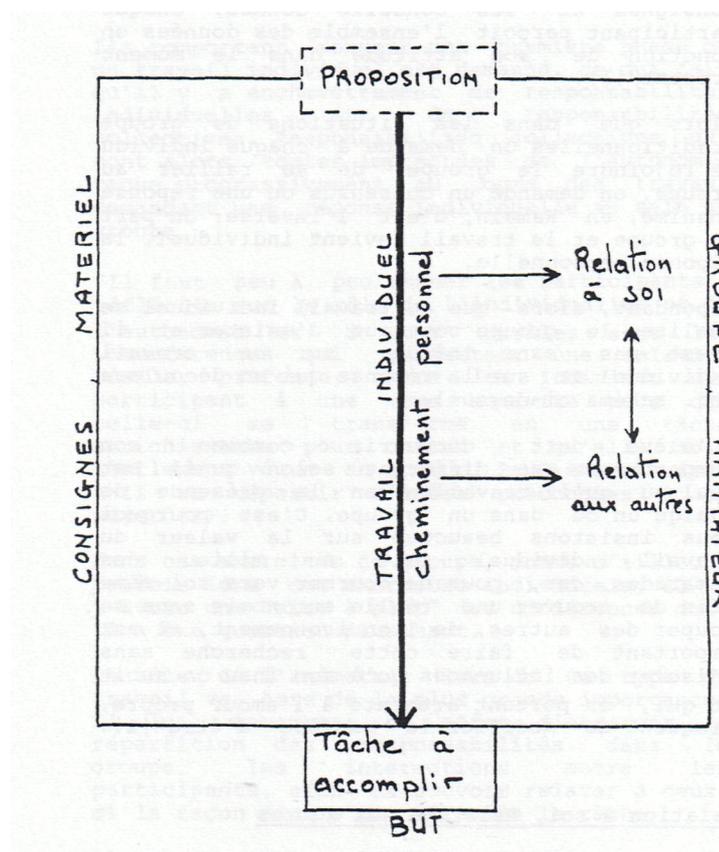
Le cadre - qui représente en fait les limites - est constitué par :

- . les consignes,
- . le matériel,
- . l'animateur,
- . le groupe.

Cela laisse bien sûr déjà entrevoir l'importance de cette notion de groupe.

Cependant, il faut préciser que ce groupe est en général un groupe

- . qui n'a pas d'histoire au départ,
 - . que le groupe est presque toujours un groupe hétérogène,
 - . que les individus qui composent ce groupe ne poursuivent pas nécessairement un but commun.
- Et, en fait, seuls les éléments cités plus haut et constituant le cadre vont être communs à tous. Ce ne sont pas eux qui vont signifier l'appartenance groupale.



INDIVIDU ET GROUPE

Travail individuel

En Ramain, le travail est toujours présenté en groupe, mais la grande particularité est que, partant d'une situation de groupe avec des consignes communes, une proposition commune, on aboutit à des réponses individuelles. La réalisation de la tâche est pour chacun un cheminement personnel.

« Le travail, toujours proposé en groupe, prend immédiatement une forme individuelle car, quelle que soit la proposition faite, les consignes et les conseils donnés, chaque participant perçoit l'ensemble des données en fonction de son attitude dans le moment présent »⁽¹⁾

Alors que dans les situations de groupe traditionnelles on demande à chaque individu de rejoindre le groupe, de se rallier au groupe, on demande un consensus ou une réponse unanime, en Ramain, c'est l'inverse; on part du groupe et le travail devient individuel, la réponse personnelle.

Cependant, alors que ce travail individuel se réalise, le groupe continue d'exister et il n'est pas sans influencer sur ce travail individuel et sur la réponse qui en découlera (cf. schéma ci-dessus).

« L'élève doit découvrir combien son comportement est différent selon qu'il est seul ou qu'il travaille en la présence de quelqu'un ou dans un groupe. C'est pourquoi nous insistons beaucoup sur la valeur du travail individuel fait au milieu des camarades, car, pour se tourner vers soi-même afin de trouver une réelle autonomie sans se couper des autres, de l'environnement, il est important de faire cette recherche sans s'isoler des influences qu'à son insu on subit et qui, en portant atteinte à l'amour propre, risquent de modifier la manière d'être »⁽¹⁾.

Relation à soi, Relation aux autres

Il apparaît d'ores et déjà que la relation à soi va en Ramain être nettement privilégiée par rapport à la relation aux autres. Et, alors que dans la plupart des situations groupales auxquelles nous sommes habitués c'est la relation aux autres qui prédomine, soit comme but en soit du groupe constitué, soit comme moyen d'atteindre un but commun, en Ramain la relation aux autres membres du groupe se fait plutôt dans l'après-coup, avec un caractère de conséquence.

« La réponse devient individuelle. Ainsi, la relation avec les autres doit-elle se faire uniquement par contrecoup, comme conséquence concomitante du processus sans qu'elle soit directement visée » (1).

Simonne RAMAIN et Germain FAJARDO en arrivent ainsi à définir le Ramain comme une véritable pédagogie de la relation :

- Relation à soi, non à une image de soi, mais à un moi concret et perpétuellement mouvant que nous appellerions "Je";
- Relation aux autres, tous susceptibles d'être un "Je" différent à chaque instant.

Et l'animateur devra être vigilant à ce que chacun ne s'enferme pas dans son univers, trop accaparé par sa propre recherche. "Dans cette recherche qui doit être vécue par chacun en relation avec l'environnement, l'animateur veillera à ce que l'expérience, tout en restant individuelle, n'isole jamais l'élève de ses camarades, bien que les échanges avec ceux-ci ne soient pas encore nombreux"⁽¹⁾.

Donc, chacun travaille toujours sous le regard de l'autre; regard double de l'animateur et du groupe, groupe et animateur qui ne sont pas spectateurs passifs mais eux aussi en mouvement, mouvement de leur propre processus de relation à soi. Image d'un miroir, fugitive et sans jugement puisque la construction de la relation à soi se construit en même temps.

¹ « Structuration mentale par les exercices Ramain », S.Ramain et G.Fajardo

Responsabilité de chaque membre du groupe

Une autre des particularités du groupe en Ramain est que celui-ci ne favorise pas la dilution des responsabilités.

Le groupe est plutôt à la fois le révélateur et la mémoire des responsabilités individuelles. Ce "jeu" des responsabilités est peut-être mis en scène de façon plus intense dans les travaux de groupe (nous y reviendrons plus loin).

Mais que ce soit dans les exercices sur table individuels, dans les mouvements ou dans les exercices dits de groupe, « la situation rend le sujet entièrement responsable de ses actions individuelles et à l'intérieur du groupe, malgré les influences interpersonnelles qu'il reçoit »(1).

Différences

Si un temps long est nécessaire pour que chaque individu accepte de se voir sous un jour différent, d'autres différences nous apparaissent bien plus rapidement.

Une des caractéristiques du Ramain est en effet qu'on ne demande pas que tous les membres du groupe pensent la même chose ou travaillent de la même façon. Le Ramain n'a pas de vues égalitaires ou égalisatrices; il va plutôt mettre en lumière les différences.

- La différence existe dès le départ dans la composition du groupe en lui-même : groupe hétérogène avec des individus tous différents

- Différence au niveau de la perception. Cela aussi très tôt puisque dès l'énoncé des consignes, chaque participant perçoit l'ensemble des données en fonction de son attitude dans le moment présent.

- Différence au niveau de la manière de faire. Chacun ne va pas s'y prendre de la même façon pour tendre vers le but à atteindre. Très rapidement le Ramain va permettre de découvrir qu'il n'y a pas qu'une seule manière de faire, la sienne.

Chaque participant travaillant en permanence au milieu des autres et voyant les autres travailler, entendant aussi les remarques faites par chacun, va être amené peu à peu à s'interroger sur les autres possibilités, sur les autres manières de faire, qu'il n'a pas vues, ou qu'il n'a pas choisies

- Différence d'évolution.

Dans un groupe Ramain, chacun évolue à son rythme et l'animateur n'attend pas que tous soient au même niveau pour continuer. Cela est possible de par la programmation d'un dossier Ramain.

- Différence d'opinion.

Des idées différentes vont s'exprimer au sein du groupe quant à la façon de faire ou quant au résultat obtenu. Des contestations vont s'élever, créant parfois un véritable conflit. Conflit entre participants et animateur ou conflit entre participants.

Dans tous les cas, il n'y aura pas évitement du conflit, mais il n'y aura pas essai de résolution non plus. Le conflit est objet, au même titre que la feuille de papier, que le fil de fer, ou que l'exercice. On ne s'y arrêtera donc pas; on continuera de travailler. Une forme de relation nouvelle se développera ainsi peu à peu entre les participants, relation plus vraie qui se consolidera chaque jour.

LES TRAVAUX DITS DE GROUPE

Je ne voulais pas terminer cet exposé sans dire un mot des exercices où plusieurs participants ou le groupe entier travaillent à un même projet. C'est cependant volontairement que je leur consacre une place réduite car ils sont peu nombreux au sein d'une programmation et ne constituent pas à mon sens l'essentiel de la vie de groupe.

Ces travaux de groupe ne se réalisent pas en début de programmation. Ils apparaissent à un moment où tous les participants ont déjà une certaine expérience des travaux individuels.

Ils comportent souvent une première phase où un travail individuel est demandé, ce qui fait qu'il y a enchevêtrement de responsabilités individuelles et de responsabilités collectives. Responsabilités collectives qui sont alors toutes imprégnées de l'autonomie vécue progressivement au cours des travaux demandant une réponse individuelle au sein du groupe.

« Il faut peu à peu amener les participants à réfléchir sur le rôle de l'individualité et de l'autonomie et à voir quelles sont les interférences qui permettent une relation réelle, profonde, entre les individus qui participent à une même activité pour que celle-ci se transforme en une tâche enrichissante pour chacun et qu'elle soit réellement vécue en commun. Peut-être faudra-t-il se départir d'idées préconçues à ce sujet »¹.

Dans ces exercices de groupe, comme d'ailleurs parfois lors des exercices individuels, il va y avoir une "mise à plat" des différences dont il a été question plus haut.

Le rôle de l'animateur lors de ce type de travail va être de la plus grande importance. Il lui incombera en effet d'observer la répartition des responsabilités dans le groupe, les interactions entre les participants, afin de pouvoir relater à ceux-ci la façon dont s'est déroulée la tâche.

+ + + + + + +

Le rôle du groupe dans la pédagogie Romain est donc tout à fait capital. Même si la notion de groupe revêt ici un caractère bien particulier.

Imaginez cette méthode pédagogique pratiquée de façon individuelle, le participant se trouvant seul face à l'animateur. Le travail individuel pourrait bien sûr se réaliser, mais quelle dimension manquerait à ce travail!

Que l'on retire le groupe, au même titre d'ailleurs que n'importe quel autre élément du "cadre": matériel, consignes, animateur, et le Romain perd tout son sens, toute sa raison d'être et cesse d'être une pédagogie de la relation.

Jean DUFFIER

de l'Hôpital de Jour de Paris 13ème

¹ « Structuration mentale par les exercices Romain », S.RAMAIN et G.FAJARDO

RUPTURE ET DYNAMISME

I - SITUATION DU PROBLEME

1) Importance de la rupture

Quand on parle de rupture, on évoque bien souvent quelque chose de négatif. Que l'on parle de rupture d'anévrisme, de digue, de relations diplomatiques, etc..., une violence est faite, un sentiment d'échec se manifeste. Pourtant, peut-on envisager une évolution sans rupture ? Non, sans doute car ce serait concevoir un développement sans séparations, une continuité sans coupures, une poursuite vers un plus loin, jamais atteint certes, mais sur la même ligne. Or, tout développement, toute croissance, toute évolution suppose séparation, c'est-à-dire nouveau départ (dé-part) à partir d'une cassure. Ainsi, dans la vie chacun prend qualité d'humain par l'acte fondamental de séparation qu'est la naissance. Plus tard, le statut d'adulte se construit à partir de la rupture d'avec les parents ou plus exactement d'avec un type de relation aux parents.

Dans le domaine de la connaissance, on peut repérer le même processus. Toute abstraction suppose un détachement. C'est ainsi le cas du langage où il faut quitter le lieu de l'objet concret pour un autre lieu plus englobant et qui, en étant symbolique, devient opératoire, c'est-à-dire généralisable dans l'espace et dans le temps ; ou encore le cas du discours logique qui nécessite de quitter le lieu de la résolution par l'effectuation pour celui de la représentation mentale et de la représentation dans l'avenir.

Dans le domaine corporel encore - et sans parler des ruptures constituées par les maladies ou les accidents qui sont pourtant bien souvent porteuses de changements - on peut percevoir qu'il faut à l'enfant quitter la dépendance fusionnelle à sa mère pour pouvoir parler, marcher, s'habiller seul par exemple; d'ailleurs de façon générale, le vieillissement entraîne périodiquement des ruptures à partir desquelles une nouvelle organisation est à inventer.

Dans le domaine social, il faut au jeune quitter la tranquillité douillette de l'école et de la compagnie de ses pairs et affronter les risques de la vie professionnelle pour prendre une place responsable dans la société; l'adulte doit envisager de rompre souvent plusieurs fois des habitudes de faire pour que sa vie professionnelle évolue. On pourrait tout aussi bien évoquer les champs esthétiques, moraux... pour lesquels l'environnement, les circonstances et les positions des autres proposent des ruptures.

Que de ruptures nécessaires pour prendre son autonomie tout au long d'une vie! Elles surgissent épisodiquement et invitent chacun à se détacher de ce qui le retient et l'empêche d'évoluer, de faire son propre chemin. Détachement des figures parentales qui ne se limite pas à l'adolescence seule mais qui doit continuer bien au-delà (le domaine de la pédagogie et de la formation étant à ce niveau un réactif important des relations aux parents que l'on soit formé ou formateur : que l'on veuille bien considérer, à titre d'exemple, l'autorité tant du point de vue du pouvoir de décision que de celui de l'autorité morale; ou encore de la connaissance perçue bien souvent comme antérieure chez le formateur comme elle l'était chez les parents). Détachement de ses habitudes, d'un fonctionnement acquis, arrachement pourrait-on dire tellement cela ne va pas sans regrets, tentatives de retours en arrière, à la facilité, souhaits de laisser tomber pour en rester là. Ces détachements, ces arrachements constituent des éléments nécessaires à l'élaboration d'une liberté personnelle. Or, ils adviennent seulement dans la mesure où les situations présentent une force suffisamment contraignante et où la poussée du désir de changer agit. En effet, pourquoi changer si rien, ni à l'extérieur, ni à l'intérieur n'y pousse?

Tout ceci nous entraîne à considérer la rupture comme un acte non seulement incontournable mais encore essentiel, indispensable. Sans rupture - tous les exemples évoqués nous l'indiquent - il ne peut y avoir que fusion, enfermement. On assisterait à la reproduction ou à la répétition du même, à quelque chose comme l'inverse de la vie. Si la rupture est si fondamentale, il est clair que toute formation, surtout si elle prétend viser une évolution de la personne, ne peut s'en passer. Nous voilà dans l'enjeu de la pédagogie.

2) Le méconnu ou l'inconnu : l'attente du formateur

Reste à savoir ce qu'on entend par formation et quels outils méthodologiques cette formation met en oeuvre pour provoquer (au sens premier d'appeler en avant) à une évolution. Qui parle de formation, parle de forme; mais quelle est la forme à laquelle travaille une formation ? Bien souvent - et tout formateur doit y veiller car malgré ses intentions ceci revient sans cesse au détour de son chemin - on prétend donner une forme, construire selon un modèle pré-établi. Le formateur (ou le formé, peu importe) a le projet de ce à quoi il faut advenir ou plus communément de ce qu'il faut atteindre. Je prends un exemple très simple : dans une école maternelle on propose de faire des ensembles avec des dessins de maisons ; certaines sont hautes, larges, elles ont ou non des portes, des fenêtres, des cheminées... Réflexion faite, il y a bien quatre ou cinq possibilités différentes d'ensembles. Or, par quel mystère de l'attitude de l'institutrice, les enfants savaient, et leurs réponses sont allées dans ce sens, qu'il fallait constituer les ensembles selon les cheminées.

L'exercice avait un modèle pré-établi qu'il fallait deviner. La recherche tourne à la devinette. Où se situe le risque ? Seulement dans l'éventualité de produire une réponse juste ou fautive et certainement pas dans l'engagement d'une réponse personnelle qu'il faudra éventuellement justifier et défendre dans l'insécurité. Point de place pour la surprise qui semble pourtant bien être une caractéristique de toute situation de rupture.

Dans cette conception de la formation, il y a bien une distance mais elle se situe dans la même ligne. Il y a seulement délai, retard. Si l'on peut parler de discontinuité, on ne peut pas parler de décalage qui suppose aussi un déplacement de niveau, un ailleurs imprévu parce qu'imprévisible. Il s'agit de façonner ou de se façonner selon un modèle qui est encore méconnu mais non inconnu, étranger. Eventuellement, le formé méconnaît ce vers quoi il tend mais il cherche à répondre à l'attente du formateur qui, lui, connaît le but. Dans une telle relation pédagogique, il n'y a pas d'inconnu. La question méthodologique qui se pose alors est de réduire la durée qui sépare le méconnu du connu. On va donc chercher les artifices pédagogiques qui vont faciliter la réduction du délai.

Pour cela, le pédagogue éliminera les variables pour favoriser l'arrivée au but, il cherchera à motiver soit en pratiquant la récompense, soit en faisant miroiter l'utilisation possible; il fera appel à la répétition ou à un effort particulier très focalisé et limité dans le temps appelé généralement "attention".

3) Risque ou maîtrise

Pas de place dans cette procédure de conformité pour le conflit et l'affrontement, du moins celui qui constitue, me semble-t-il, une autre caractéristique essentielle de la rupture. Certes, le conflit peut exister et se présenter même sous une forme très violente. En s'identifiant et en étant identifié à un modèle, le formateur n'a pas de place indépendante de ce qu'il propose. Du coup, si le participant veut vivre quelque chose d'original, il n'a pas d'autre issue que de s'opposer au formateur. Cela devient un conflit de personnes dont l'enjeu est une sorte d'affirmation de pouvoir, chacun voulant en somme réduire l'autre sans avoir à codifier sa position.

Refuser un modèle, un moule imposés est déjà beaucoup certes et constitue une ouverture vers une réponse personnelle mais le pas radical aura lieu seulement dans la mesure où le participant devra se

confronter à lui-même, à l'image qu'il a de lui-même et de ce qu'il attend ou projette dans son avenir de formation. Cela ne peut advenir qu'à la condition qu'on veuille bien laisser une place au questionnement personnel, à la remise en cause sans vouloir nourrir aussitôt que se creuse un vide ni vouloir "guérir" dès qu'un malaise se manifeste, dû à la rencontre d'une difficulté imprévue et inquiétante.

On peut dire en effet de toute rupture qu'elle s'opère dans l'affrontement et le conflit car un manque se manifeste dans la situation établie et fait apparaître un désir nouveau. Un seuil de saturation est atteint qui fait naître la nécessité d'une nouvelle organisation. Par exemple, l'enfant qui en est au tâtonnement expérimental s'aperçoit un jour que cela ne lui suffit plus et il naît en lui le désir d'un moyen plus économe et efficace. Mais ce désir constitue l'inconnu par rapport au connu antérieur. Il suscite sans aucun doute l'angoisse et exige le risque puisqu'il faut quitter la sécurité de ce qui est, qu'on connaît, qui a une forme, pour l'insécurité de ce qui est à faire et donc qui n'a pas encore de forme. La rupture fait effectivement violence et la tentation sera toujours de l'éviter.

Si la formation ne prend pas les moyens indispensables elle va favoriser l'esquive. C'est effectivement ce qui se passe lorsqu'on veut envisager seulement la maîtrise des résultats sans écouter les soubresauts des démarches et des explorations. Ce faisant, on continue à scinder le sujet de ce qu'il apprend. On établit qu'il faut d'abord une emprise sur les savoirs selon le modèle attendu et on affirme que chacun aura la liberté ensuite de les utiliser selon ses convictions, ses recherches personnelles... On retrouve là le délai, la discontinuité conçue comme succession d'opérations ou d'événements. Ayant bien senti que l'autonomie n'était pas maîtrisable, on la repousse dans un au-delà du temps de la formation.

II - LA RUPTURE EN RAMAIN

Mais au lieu d'une formation qui s'attache à ne rien laisser échapper du champ du prévu, du repérable, du circonvenu, qui cherche à donner le contrôle d'une forme, on peut concevoir une formation qui crée les conditions pour qu'adviennent des formes diverses, inconnues, imprévisibles, inattendues ; une formation qui, en même temps qu'elle favorise l'apprentissage des savoirs, permette au formé de faire jouer son autonomie, de devenir sujet de sa formation et non objet manipulé. C'est de ce côté que se situe le Romain. Comment techniquement s'y prend-il?

Pour casser une demande d'être comblé et susciter un intérêt pour soi, il propose des exercices apparemment inutiles (§1) dans une organisation surprenante (§2) qui permet au participant d'établir par lui-même des relations (§3). Cet intérêt naît des distorsions que l'on peut repérer dans son propre cheminement grâce d'une part à la constitution pédagogique des exercices qui déroutent par leur complexité (§4), qui exigent une réponse vraie (§5), qui sollicitent un engagement (§6), d'autre part à la confrontation aux autres (§7).

1) L'exercice inutile?

La première chose qui frappe lorsqu'on aborde le Romain est qu'on ne sait pas à quoi servent les exercices ; on affiche même d'entrée de jeu qu'ils ne servent à aucun apprentissage spécifique. Aucun but n'est donné qui pourrait laisser supposer l'utilité de tel ou tel exercice en vue d'un perfectionnement dans tel domaine de savoir, d'un développement de telle capacité particulière. Ce vide de l'exercice dérange l'attente, bouscule les habitudes de penser la formation. Un petit compte rendu du livre "Perception de Soi par l'attitude et le mouvement" adressé à des formateurs d'adultes traduit bien explicitement cette gêne. « Malheureusement, si l'on n'a pas la formation, pas grand chose d'utilisable. Aucune indication concernant les objectifs de chaque exercice » (Prise en compte du gestuel dans la préformation des migrants CREPT/Hommes et Migrations).

Le Romain, dès le début, opte pour affirmer bien haut le caractère arbitraire et occasionnel des exercices. On ne fait pas des labyrinthes pour entraîner la latéralité, des modifications proportionnelles

de lignes pour apprendre les pourcentages, des noeuds le long d'une ficelle pour développer une habileté digitale ou manuelle... On ne va pas non plus repousser à plus tard l'utilité en disant : « Faites ceci et vous verrez que, plus tard, dans votre métier, vous aurez à être agiles de vos doigts, savoir manier les pourcentages ou avoir une bonne latéralisation ». Si cela advient, ce ne peut être que par ricochet, la conséquence d'un détour, non un but.

Dans ces conditions, pourquoi le faire puisqu'on n'y perçoit aucune utilité ? Mais le terme d'utilité est entendu ici au sens d'utilisation, de ré-emploi (le préfixe indiquerait la copie, peut-être même le calque d'un modèle appris) de ce qui est fourni, comme on peut dire qu'on va savoir utiliser, employer un outil, un objet. La connaissance, la technique sont placées dans la position d'objets susceptibles d'être attachés à mon service. Dans ce cas, il faut multiplier les exemples pour augmenter les chances de copies conformes mais l'apprentissage est alors dans le registre de l'ajout qui maintient la séparation, voire l'étanchéité entre le sujet qui apprend et ce qu'il apprend.

Or, les exercices, parce qu'ils se présentent sous la forme de situations, m'empêchent de me placer dans cette perspective. Les situations ne sont pas des illustrations me permettant de "découvrir" ce qui me restait jusqu'alors caché (comme on découvre une statue le jour de son inauguration) et que je pourrais alors capter. Elles ne sont pas plus des conditionnements pour me faire acquérir une utilisation optimum. Elles constituent des ensembles à chaque fois radicalement nouveaux qui ne rendent pas aisé un réemploi, mais sollicitent de ma part un emploi, c'est-à-dire un investissement dans lequel je risque sans doute une transformation de mes relations avec ce que j'apprends, donc de moi.

2) Une succession imprévisible des exercices

D'ailleurs la succession des exercices est organisée de telle sorte qu'un entraînement sur tel ou tel aspect est impossible puisque les exercices se suivent sans qu'un même type ne reparaisse avant longtemps, parfois même jusqu'au moment où le participant aura eu toutes les chances d'oublier ce qu'il a fait et comment il l'a fait. Celui-ci ne pourra donc pas répéter une réponse fabriquée lors d'une situation antérieure.

La variété de forme des exercices est immense. Pas moyen d'effectuer un entraînement dans telle ou telle manière de faire, dans tel ou tel domaine car un autre type d'exercice va venir casser le renforcement qui peut-être naissait en faisant lever l'intérêt autour d'un autre axe, en mobilisant l'attention sur un autre domaine. Cet éparpillement apparent, ce jeu des différences constamment posées constituent un monde imprévisible, presque dérisoire en quelque sorte puisqu' apparemment sans buts tracés à l'avance sur lesquels on puisse s' appuyer, auxquels on puisse se référer.

« La discontinuité dans la succession des exercices se propose d' éviter le durcissement des habitudes, des automatismes, des stéréotypes si vite nés de la répétition. C'est seulement lorsque les élèves commencent à constater que leurs réactions psychologiques sont quasi les mêmes en exécutant les tâches très variées qui leur sont proposées, qu'ils voient l'utilité de cette non continuité qui, en fait, n'est qu'apparente ». (Structuration mentale par les exercices Romain, p.243)

3) Discontinuité des exercices et continuité des réactions

Cette succession imprévisible des exercices peut paraître absurde et elle le serait effectivement si elle ne s'inscrivait pas dans le temps. Ne pouvant prétendre à l' acquisition d'une maîtrise par entraînement puisqu'il n'y a ni répétition qui pourrait renforcer un comportement ni progression systématique qui pourrait l' instaurer, le participant se trouve confronté à lui-même. Petit à petit, il va déplacer son intérêt des résultats qu'il cherche à obtenir, vers lui-même, vers ses manières de procéder. Il va pouvoir ainsi constater la similitude de certaines de ses réactions alors que les situations d'exercices ne se ressemblent pas.

Tant qu'il est possible d' accrocher tel type de réaction à tel type de situation, les questions qu'il peut se poser sur ses manières d'être sont limitées. Puisqu'elles dépendent d'un environnement extérieur, il peut en rester à l'étude de comportements sans jamais se remettre en cause. Or, si des situations

d'exercices qui se suivent de façon discontinue laissent apparaître une sorte de continuité dans les attitudes, cela crée une ouverture. Il n'y a plus moyen de s'enfermer dans une équation du type "face à telle situation, je me connais, j'agis toujours ainsi" (comme certains peuvent prétendre par exemple être nuls en mathématiques). Sa réalité personnelle peut lui apparaître plus complexe ; il peut entrer dans une étude personnelle qui laisse place à la nuance et au nouveau concept.

C'est justement dans la durée de la formation que se situe tout l'intérêt des séries d'exercices. Au sein d'une même série, les exercices présentent une similitude de forme qu'une approche grossière peut laisser supposer être de l'identité. Pourtant les contraintes, les présentations différentes amènent la nécessité de s'y prendre autrement, de rompre avec ce qui pourrait passer pour du déjà vu, de se resituer neuf devant un événement nouveau. Cette nuance de la perception, de l'analyse, va ainsi, au fil du temps, s'affiner.

Comme on le voit, les procédures mises en oeuvre par le Romain livrent le participant à lui-même dans une sorte de dépouillement de ses objectifs initiaux. Il est invité à un déplacement d'intérêt, à une rupture d'être avec sa demande initiale d'être empli, comblé, porté. Ce déplacement permet la recherche proposée par le Romain ; il est déjà cette recherche : une disponibilité, en premier lieu à soi-même.

Pour favoriser cette attitude de disponibilité, la méthode joue continuellement avec la surprise, élément absolument indispensable dans la mesure où la disponibilité ne peut pas frayer avec la maîtrise et le contrôle.

4) Consignes et dissociations

En effet, divers types de ruptures jouent au quotidien des séances et au coeur de chaque exercice. Les consignes de l'exercice constituent l'élément fondamental de ces ruptures. D'abord, elles proposent des dissociations qui suscitent des formes de ruptures internes, à opérer en soi-même. C'est le cas lorsqu'il s'agit par exemple d'effectuer tel mouvement avec les bras en même temps que tel autre avec les doigts et pendant que les jambes en font encore un autre ou lorsqu'il est demandé de converser avec ses voisins durant la réalisation d'un type d'activité qui pourrait mobiliser toute l'attention. Le côté inhabituel de ces demandes provoque un déséquilibre intérieur qui oblige à repenser la situation comme une totalité. Elles cassent un processus connu et relativement installé pour engendrer le risque de se lancer dans une opération dont on n'a pas la maîtrise. Il est clair en effet que chaque élément de la consigne pris isolément ne pose pas un problème insurmontable. Par contre, la combinaison des différents éléments entre eux introduit le doute, l'incertitude de la réussite.

Il faut créer un acte personnel complexe qui confronte au sentiment de l'impossible. De l'abandon à la réassurance à bon compte, le participant va développer toute une gamme d'attitudes jusqu'à ce qu'il puisse trouver (et c'est encore une question de temps) une forme d'acceptation de soi-même qui lui permette de tenter un essai qui a quelque chance d'aboutir. Paradoxalement, on voit que le sujet est invité à une rupture d'avec sa tentative de diviser des opérations qu'il préférerait spontanément réaliser successivement quitte à les additionner dans un deuxième temps, ce qui lui éviterait la difficulté de se risquer dans l'inconnu.

5) Consignes et vérité de l'acte

Les consignes sollicitent aussi une vérité des opérations mentales lors de la réalisation de l'objet d'un exercice. Par exemple, il s'agit de reproduire par estimation une feuille modèle présentant des points éparpillés. De multiples procédures sont mises en oeuvre qui tentent toutes pendant bien longtemps d'éluder plus ou moins consciemment la difficulté que représente l'opération d'estimer. On fait appel par exemple à des instruments de mesure. En effet, pris dans le dilemme de l'opération mentale et du résultat, le participant mise massivement pendant longtemps sur le résultat.

Le résultat a quelque chose de fini, d'achevé, d'évaluable par soi-même et les autres que n'a pas l'opération mentale. Celle-ci est constamment à créer; elle est fugitive et l'investigation à son propos

peut conduire à une recherche toujours renouvelée durant laquelle on peut être amené à constater que l'on "trichait" encore alors même qu'on croyait vraiment estimer. Entre le résultat pris comme objet fini et la manière de s'y prendre le participant opte souvent par élimination. Si au début, il cherche par n'importe quel moyen à obtenir le résultat, en négligeant la manière dont il opère, il croit, au bout d'un certain temps, que l'enjeu n'est pas là et que l'important est de rester attentif à l'opération mentale sans s'inquiéter s'il va obtenir le résultat. Les consignes invitent là à rompre avec cette forme d'attitude dichotomique qui fait naviguer au gré des vents entre "la fin justifie les moyens" et "c'est l'intention qui compte". Solliciter une vérité de l'opération tout en exigeant un résultat place le participant dans une position inconfortable où il lui faut créer une réponse toute personnelle qui ne soit réductrice ni à l'un ni à l'autre des deux pôles.

6) Consignes et automatismes

Les consignes ont encore une autre fonction. En posant des limites elles contrecarrent le fonctionnement habituel, les certitudes ou évidences jamais remises en cause et elles obligent dans le même temps à envisager d'autres manières de faire. Les habitudes sont si fortes qu'elles empêchent de voir d'autres fonctionnements possibles. Il s'agit par exemple de découper un motif qui se trouve au centre d'un autre motif. Certains participants veulent percer le papier pour atteindre le dessin central; or, les consignes l'interdisent. La première réaction est de dire que c'est impossible et on bute. parfois longtemps là-dessus jusqu'à trouver d'autres solutions en fait fort simples mais qui n'apparaissent pas.

En fait, les consignes surprennent. Elles bousculent les attentes diverses au moment et au lieu les plus inattendus. Les interdits qu'elles posent instituent un cadre qui permet à la personne d'agir comme un sujet qui dit "je" c'est-à-dire qui ne se laisse pas aller à continuer ou à répéter automatiquement des comportements ou des attitudes. Les consignes introduisent la nécessité d'une rupture.

Le produit que les consignes proposent de rechercher et d'obtenir durant l'exercice (l'objet à créer) ne tire pas en fin de compte son importance de lui-même, mais bien (parce que nous sommes dans le cadre d'une formation) de ce qu'il manifeste la capacité de ruptures.

7) Le groupe

Il est évident qu'un groupe est générateur de ruptures ne serait-ce qu'en donnant l'occasion à chacun des membres d'entrevoir des points de vue autres et en lui permettant par là-même de se séparer d'idées ou d'opinions envisagées a priori comme uniques et totalisantes. C'est bien souvent la confrontation au groupe qui permet à un participant de se rendre compte qu'il n'y a pas une seule méthode, LA méthode, pour atteindre à un résultat mais que toutes les méthodes diverses employées peuvent avoir une valeur puisqu'elles résultent de la négociation que chacun mène avec le problème que lui pose la situation. Le caractère individuel d'une telle négociation ne peut pas produire une réponse uniforme alors même qu'on le souhaiterait dans la mesure où il est rassurant d'être comme les autres.

Ce souhait d'uniformité peut se manifester par une certaine manière de vouloir terminer dans les temps, trouver la réponse juste, en fin de compte répondre à une norme imaginée. La seule différence envisagée pendant longtemps est celle qui est issue de la compétition à savoir par exemple être le premier à finir, avoir trouvé le plus rapidement la bonne méthode de raisonnement ou de travail. Mais en envisageant là encore le "plus" (plus ou moins conforme, plus ou moins rapide), on reste dans la même ligne, on n'a pas accès à la différence. On ne se donne pas la chance de percevoir sa propre démarche dans ce qu'elle a d'unique et d'original.

Lorsque Simonne Ramain propose par exemple de "changer fréquemment les élèves de place pour que chacun se trouve successivement en différents petits comités" (op.cit. p.268), son but n'est certainement pas d'abord de rendre plus attrayante la vie en groupe. Elle suggère surtout de casser les rapports de copies à modèles qui s'instaurent très souvent dans les groupes et qui font dire d'un tel qu'il est doué en ceci, d'un autre qu'il ne vaut rien dans tel domaine... En multipliant les confrontations à des images différentes le participant est invité à constater que sa propre image ne peut se réduire à tel modèle. Elle change selon les modes de relations qu'il instaure et les regards qui se posent sur lui. Du

coup, il n'est pas contraint de se mouler dans un modèle imposé; ayant la possibilité de rompre avec un rôle qu'il pouvait croire obligé, il s'ouvre à la mouvance, à l'adaptabilité.

CONCLUSION

L'adaptabilité suppose la capacité d'envisager une réponse aussi opportune que possible à la situation qui se présente, quelle qu'elle soit, sans passer par la reproduction nécessaire d'une réponse précédente. Dans cette optique, la fonction de l'animateur est essentielle. Il est le porteur des consignes qui, comme on l'a vu, instituent le cadre de tout ce travail; il permet à chacun d'effectuer des ruptures qui lui sont propres. Cette fonction est difficile certes car il lui faut répondre sans pour autant répondre à l'attente pour la combler. La technique pédagogique qui lui est bien sûr nécessaire ne peut pas se résumer à une connaissance du dossier des exercices qu'il propose ni même à une sorte de compétence d'interventions. Il est impliqué à sa façon dans les exercices dont il est en même temps le porteur. Il n'est pas celui qui a plus, qui sait faire parce qu'il a déjà fait ou parce qu'il connaît une réponse, mais celui qui est capable de se situer ailleurs par rapport à la demande ou à la quête du participant permettant ainsi à ce dernier d'effectuer une rupture pour se situer autrement. Il n'est pas répétiteur mais animateur. Il est un élément constitutif d'un type de pédagogie.

Pour prendre un exemple mathématique et tout en restant prudent dans le maniement de l'image, on peut comparer la rupture que constitue le passage de l'addition à la multiplication à celle qu'il faut sans cesse opérer en pédagogie. S'il y a difficulté au niveau de l'effectuation formelle de l'opération, il y a surtout difficulté parce qu'il faut concevoir autrement, quitter le lieu connu de l'addition pour envisager un autre lieu qui n'a rien à voir car la multiplication n'est pas un ersatz pratique de l'addition; c'est autre chose. Le résultat d'une addition est une somme; celui d'une multiplication, un produit. Dans le premier cas, on reste dans le même, dans le second, on combine deux données hétérogènes. On voit bien la différence au moment où les enfants apprennent. Dans le premier cas, ils courent peu de risques d'erreurs sinon numériques. Dans le second, ils sont fréquemment perdus sur la nature du produit. C'est, je pense, l'image de deux conceptions de la formation: l'une où l'on cherche à ajouter des plus en demeurant identique, l'autre où on tend à provoquer un produit en rupture avec ce qui l'amène.

Le processus de rupture est la condition d'une dynamique. Il engage la responsabilité de chacun même si le risque qu'il suppose fait peur. "Cet aspect de responsabilité dans l'action suscitant l'engagement et la prise de décision immédiate a souvent un caractère anxiogène ayant part aux micro-violences créées par l'exercice dans sa globalité (objets, sujets, références au passé, groupe, animateur...). Ces micro-violences (et nous n'insisterons jamais trop sur l'importance du préfixe) qui modifient le tonus personnel de l'élève nous semblent nécessaires dans la mesure où chaque changement, chaque transformation représente la mort de quelque chose de passé, « le détachement de celui que j'étais pour devenir quelqu'un que je ne connais pas encore et que je ne connaîtrai peut-être jamais car il disparaîtra lui-même au moment où je voudrai l'étudier » (Simonne Romain, op.cit. p.6).

Michel BESSON
de l'Institut Simonne Romain (Paris)

LA DIFFERENCE

Le groupe d'études théoriques sur le Ramain propose, à partir des travaux qu'il poursuit depuis mars 81, une réflexion sur la notion de différence, car il nous apparaît, en cherchant à savoir "comment fonctionne le Ramain", que la caractéristique initiale et fondamentale de la méthode est de partir d'une différence et d'amorcer ainsi un processus qui ne s'arrête plus :

DIFFERENCE - suscitant - INTERET - entraînant - ENGAGEMENT - créant - des RELATIONS - créant - une DYNAMIQUE - suscitant - la CREATIVITE.

Partons de la citation de l'idée fondamentale énoncée par Simonne RAMAIN dans STRUCTURATION MENTALE PAR LES EXERCICES RAMAIN (notre livre de référence (1), dans l'introduction (p.5, 3^e §) et inscrivons-le en exergue à cette communication :

« C'EST EN RECONNAISSANT DIFFERENT QUE L'ON CONNAIT »,

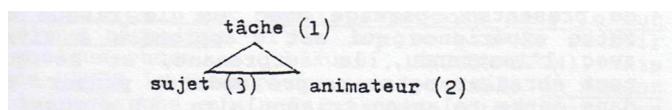
tout en rappelant ici la phrase dans laquelle elle se trouve : « Le jeu des différences de soi dans le temps, de soi dans le groupe, de soi face à l'objet, comme des objets entre eux est constamment mis en valeur dans le processus, car c'est en reconnaissant différent que l'on connaît ».

Nous pouvons aussitôt donner un exemple, partir d'un fait que nous avons peut-être constaté nous-mêmes : il s'agit d'un exercice de copie, un des premiers exercices, sinon le tout premier d'un dossier. Qu'y a-t-il d'essentiel ici?

- la feuille modèle
- la feuille du sujet
- le regard porté sur le modèle et ce que le sujet en fait.

A la question de l'animateur: « Est-ce que votre copie est pareille au modèle? », le sujet qui répond « Oui » est en train de refuser la différence. Dans cet exercice, toute la valeur de la copie repose dans la différence - car c'est dans la différence que se trouve le sujet. Dans ce simple exemple, on constate que la reconnaissance de la différence n'est pas évidente et on observe souvent qu'il y a lutte pour que la personne reconnaisse la différence.

Reprenons les trois angles de la SITUATION RELATIONNELLE du Ramain (cf. communiqué de G.FAJARDO traitant de la SITUATION),



où l'animateur propose au sujet une tâche « FACE A LAQUELLE IL SE SENT INVITE A VIVRE UN PRESENT DE LUTTE POUR DEPASSER LA SITUATION PROBLEMATIQUE QU'ELLE LUI CREE » (op. cit. p.5, 2^e§) et considérons ces trois angles successivement, selon le thème de la différence.

1. LA TACHE

Dans notre inventaire des différences, la partie la plus visible, la plus tangible, est la tâche, c'est-à-dire l'objet de l'exercice.

« BIEN QU'IL NE SE PASSE JAMAIS D'OBJET, LE RAMAIN S'OPPOSE POUR UNE LARGE PART AUX PEDAGOGIES BASEES SUR LA VALEUR DE L'OBJET » (op.cit.p.5, début du 2^e§) ... "A L'INTERET POUR L'OBJET, TELLEMENT PRONE EN PEDAGOGIE, NOUS OPPOSONS L'ENGAGEMENT PAR RAPPORT A SOI ISSU D'UN INTERET A SOI QUE L'ANIMATEUR DOIT EVEILLER DES LES PREMIERS MOMENTS DE TRAVAIL » (op.cit. p.5, 3^e§)

- Pas d'intérêt pour l'objet
- l'objet de la tâche est purement gratuit
- aucun apprentissage culturel ou technique n'est visé
- dans le rapport objet/situation, c'est la situation qui est privilégiée
- la situation est problématique
- dans le rapport objet/sujet, c'est un intérêt au sujet qui se produit
- la tâche est banale, apparemment
- elle présente un dépouillement inusuel
- les consignes créent une situation arbitraire (précision, rigueur, complexité), empêchant le sujet de faire l'exercice à sa manière, en s'en tenant à une partie des données
- l'erreur - sa valeur éducative (op.cit. p.8,§2)
- nombre, complexité des exercices - ceux-ci procèdent par analogie à la vie
- champ d'action proposé toujours différent et délimité en partie
- durée de l'exercice non prolongée
- exercice jamais reproposé dans le but d'une réussite dans son exécution
- dépaysement voulu - rupture des automatismes de pensée, de sentiment, d'exécution (op.cit. p.8,§2)
- aspect insolite des exercices (cf. op.cit. p.20, §1)
- apparente discontinuité de leur succession (idem, p.11,§3)
- objets concrets ou abstraits, protéiformes
- travail en groupe - le Romain s'adresse à un groupe et obtient une réponse individuelle
- micro-violences créées par l'exercice dans sa globalité (il s'agit ici de tout le vécu de l'exercice: objet, sujet, références au passé, groupe, animateur...)
- durée d'un dossier : "275 heures"... pour accepter de se voir sous un jour nouveau (la durée de 145h est déjà un "cap décisif").

2. L'ANIMATEUR

Cf. op.cit.p.5,§2: l'animateur propose au sujet une tâche face à laquelle il se sent invité à vivre un PRESENT de lutte pour dépasser la situation problématique qu'elle lui crée.

Un des premiers soucis de l'animateur : « RECONNAITRE LE CARACTERE "HIC ET NUNC" DE LA SITUATION » (op.cit. p.7,§3).

L'essentiel de son rôle : faire reconnaître au sujet cette DIFFERENCE qui va EVEILLER EN LUI L'INTERET à SOI -cf. citation présentée ici, p.1 (op.cit. p.7,§3).

Aucun savoir à transmettre.

Il aide le sujet à vivre cette différence : il l'écoute, il l'accompagne dans cette invitation qui lui est faite à vivre la différence sous ses multiples formes, sachant qu'elles lui apparaissent d'abord frustrantes, dérangeantes.

Il aide à la rupture des automatismes en veillant à ce que le sujet ne les recherche pas. La différence, c'est le contraire de la création d'automatismes : tentation de rechercher, de la part du sujet, une solution familière (à laquelle on est habitué), tranquillisante (op.cit. p.11,§3) (p.20,§1).

Consignes: le message est donné verbalement, presque toujours, et dans sa globalité, sans aucune aide gestuelle. S'il est nécessaire de le répéter, ce sera sous la même forme.

L'erreur n'est pas considérée comme une faute. Elle a une valeur éducative. On reconnaît souvent "la différence" comme une erreur. Quand on l'appelle "erreur", c'est que la différence est condamnée. On

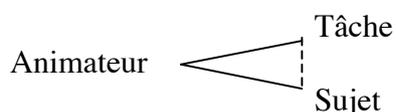
ne parle pas d'erreur en Romain. Ce qui nous intéresse, ce n'est pas la tâche en soi, "ce qu'il aurait fallu faire" (pour "réussir"), c'est la personne, co-auteur de sa vie et non pas produit passif d'une société.

La durée de l'exercice n'est pas prolongée quelle que soit la gêne ressentie, la pauvreté de l'exécution (op.cit. p.6, §1). Le comportement opposé serait de dire « je veux que cela dure jusqu'à la réussite finale ». Vigueur et rigueur de l'animateur dans le respect des durées très différentes des exercices.

Travail en groupe : proposé à un groupe, il prend une forme individuelle (cf op cit p.6 §2). Dans une situation autre, traditionnelle, on demande à l'individu de rejoindre le groupe. Ici on ne demande pas que tous pensent la même chose. (A noter que les exercices réalisés en groupe se situent assez loin dans la programmation, à un stade où les participants sont déjà en mesure d'accepter la différence sous toutes ses formes (cf op cit p345} .

L'animateur encourage le sujet dans son choix d'un cheminement personnel (il ne dit pas de se calquer sur autrui).

Durée d'un dossier. Devant le sujet qui peu à peu accepte (ou résiste) de se voir sous un jour nouveau, l'animateur ne porte pas de jugement sur l'être. Il se borne à des constatations sur le faire "hic et nunc" (cf.p.7,§3). Dans ce processus, IL N'EST QU'UN ROUAGE, mais un rouage vigilant, présent. Il ne sait pas ce qui va se passer chez le sujet. Dans l'image du triangle



une relation lui échappe : celle qui joint le sujet à la tâche (cf.communication de G.FAJARDO traitant de la situation). L'animateur n'a pas à s'immiscer dans cette relation. Il l' imagine, il observe, il questionne.

L' animateur doit avoir une flexibilité mentale, émotionnelle, motrice.

Il sait que tout exercice Romain PROPOSE UN DEFI

Pour lutter contre la déstabilisation, voire l'angoisse, Simonne Romain insiste sur trois moments dans la programmation d'un dossier:

- fréquents retours en arrière, périodiquement, qui permettent de revivre à nouveau des exercices similaires dans d'autres conditions (op.cit. p.11,§4)

- la progression "par paliers" (qui est une constante dans un dossier), différente d'une progression croissante dans la difficulté : ruptures dans la continuité en ce qui concerne "la complexité des situations proposées" mais "continuité de l'effort au travers de la diversité des exercices" (op.cit. p.21,22)

-et

surtout les mouvements. Le rôle essentiel de l'EDUCATION DE L'ATTITUDE ET DU MOUVEMENT (E.A.M.) dont les exercices sont présents dans chaque séance, est développé à la page 20, §2 de l'ouvrage de référence. La séance d' E.A.M. est un moment privilégié où va se réaliser assez vite chez le sujet « une relative unité », où « une relation plus vraie peut s'établir entre le sujet, sa tâche, l'animateur, l'environnement » (op.cit., p.340).

L' animateur, distant et si proche à la fois du sujet, du groupe, dans cette « suite continue de présents », partage avec lui le risque de cette expérience qui est d'apprendre à vivre avec l'inattendu, le surprenant, et ce qui peut ébranler notre propre mode de penser. Et dans cette relation triangulaire, il a aussi à respecter les non-dits, les silences (cf. op.cit., p.7,§4).

3. LE SUJET

Cf. op.cit., p.5, §2

On peut dire qu'il s'agit pour lui du vécu de cet affrontement (lutte) hic et nunc entre

- LA PROPOSITION QUI LUI EST FAITE et
- CE QU'IL EST

On vise AUTRE CHOSE que l'acquisition de connaissances.

Ce que propose Simonne Romain FAIT PEUR : elle ne propose pas d'augmenter ses connaissances, mais de digérer, d'intégrer ce que l'on a déjà : INSECURITE.

Le dépouillement inusuel des exercices, leur apparente banalité SURPRENNENT, DEROUTENT jusqu'au moment où, chez le sujet qui accepte de jouer le jeu, les véritables problèmes qu'il vit apparaissent.

Les consignes apportent UNE DIFFERENCE BRUTALE - contraintes, barrières - que le sujet a envie d'escamoter, il est tenté de travailler à sa manière...

Le champ d'action est toujours différent. Le sujet a à faire un effort de

- . compréhension,
- . imagination,
- . effectuation,
- . réalisation.

Il doit tenter, choisir, créer un cheminement personnel, différent de celui du voisin (cf. op.cit. p.6,§1).

Le dépassement est voulu - rupture des automatismes de pensée, de sentiment, d'exécution, rupture avec les habitudes sur lesquelles on cherche à appuyer son comportement.

Les connaissances, fruit du passé, ne sont pas indispensables, elles peuvent parfois gêner (op.cit. p.20,§1). Cela entraîne une sorte de FRUSTRATION.

Pendant la réalisation pratique de la tâche, l'OBSERVATION se renouvelle sans cesse ; qu'est-ce que cette observation sinon la constatation des différences - elle porte sur le sujet lui-même en relation avec

- . la tâche,
- . l'animateur,
- . les participants,
- . l'environnement.

Devant l'arrêt de l'exercice, la "gêne ressentie", la "pauvreté" de l'exécution... peuvent entraîner aussi une FRUSTRATION.

L'exercice n'est jamais reproposé dans le but d'une réussite : il ne s'agit pas de réussir quelque chose... (là aussi, FRUSTRATION), mais de VIVRE le plus pleinement possible un moment de recherche sur soi dans une situation, face à un objet nouveau parce que DIFFERENT, même s'il est partiellement connu (cf. op.cit. p.6,§1)... alors que dans une éducation traditionnelle on ne nous propose pas de vivre, mais de réussir. La non-réussite est ressentie comme la mort. On fait dépendre sa vie d'une réussite.

Aspect insolite des exercices (leur nombre, leur complexité) (le fait qu'ils procèdent par analogie à la vie) - l'analogie exige que le sujet découvre des relations et qu'il voie des différences.

Apparente discontinuité dans la succession des exercices. « Le sujet se pose les mêmes problèmes d'une manière toujours différente sur des exercices sans cesse renouvelés » (op.cit. p.8,§2).

Objets concrets ou abstraits, protéiformes: un aspect des exercices qui nous oblige à avoir une relation différente avec le même objet.

Travail en groupe : la recherche sur soi étant toujours visée, l'exercice a beau être proposé à un groupe, « il prend immédiatement une forme individuelle » (cf. op.cit. p.6, §2). Même lorsque se déroule un exercice de groupe, sa fonction est une affaire individuelle : « ce qui importe c'est de se voir soi, c'est ce qu'on voit de soi au cours de l'exercice. »

Les micro-violences créées par l'exercice modifient le tonus personnel du sujet. Elles "nous semblent nécessaires" (lecture du passage cité dans l'ouvrage de référence p.6, §3), dans la mesure où CHAQUE CHANGEMENT, CHAQUE TRANSFORMATION REPRESENTE LA MORT DE QUELQUE CHOSE DE PASSE, LE DETACHEMENT DE CELUI QUE J'ETAIS POUR DEVENIR QUELQU'UN QUE JE NE CONNAIS PAS ENCORE ET QUE JE NE CONNAITRAI PEUT-ETRE JAMAIS CAR IL DISPARAITRA LUI-MEME AU MOMENT OU JE VOUDRAI L'ETUDIER".

Secousses affectives d'une telle entreprise (op.cit. p.7,§3)

Durée d'un dossier (op.cit. p.7, §3 et p.5, §1) ... »combien d'heures de travail nous sont nécessaires pour accepter de nous voir sous un jour nouveau, sans doute différents de l' image de nous que la société nous avait donnée ou que nous avons laborieusement fabriquée? »

Résistance du sujet : les efforts que la personne fait contre le processus, ce sont des efforts pour ne pas se voir différent. La résistance se fait par la NON RECONNNAISSANCE DE LA DIFFERENCE.

Et puis, peu à peu on arrive à se dire: « Et si j'étais différent de ce que je pense que je suis? » Et on se met à chercher cette relation à soi, et non à une image de soi (qui ne bouge pas) « mais à un moi concret et perpétuellement mouvant que nous appellerions 'je' » (op.cit. p.8 et 9) .

Que reste-t-il après que le Romain ait "torpillé" cette image de soi ?

Il reste une QUETE DE SOI car je pense que dans le Romain c'est la vérité de moi qui s'exprime.

Simone PERREAU WEISS
et le Groupe d'Etudes Théoriques

P.S. Nous avons fait de la différence un aimant et vu ou essayé de voir tout ce que cela attire. Nous vous proposons d'autres possibilités de pistes de réflexion : après lecture de l'ouvrage de référence,

p.5,§3: "INTERET ET ENGAGEMENT"

fin p.5: "ANALOGIE ET IDENTITE"

P.8,§3: "DIFFERENCE ET ERREUR"

P.6,§2: "INDIVIDU ET GROUPE"

« La durée des exercices est de plus en plus longue, leur complexité plus grande. Il s'agit maintenant d'être à même de tenir une attitude ou d'y revenir de soi-même pendant un laps de temps toujours plus important ; de voir de quelle manière on affronte ou refuse une complexité toujours croissante et comment celle-ci change peu à peu d'aspect. Il est nécessaire aussi de se rendre compte de l'influence de la monotonie, de la lassitude, voire de la fatigue qu'entraîne une longue répétition d'un même mouvement. »

Simonne RAMAIN

Perception de Soi
par l'Attitude
et le Mouvement
page 147

« Quelle que soit la différence dans la forme et le tonus des mouvements, en se succédant les exercices ne doivent pas entraîner de rupture d'attitude. Ce n'est pas par un effort intellectuel ou affectif de volonté que cette continuité s'opérera, mais en veillant à conserver la relation à soi qui s'établit pendant l'exécution des exercices, voire à partir de leur différence lorsqu'elle est bien vécue, quelle que soit l'allure des propositions. »

Simonne RAMAIN
page 244

REFLEXION A PROPOS DE LA COMPLEXITE

Nous avons exploré l'infiniment petit avec le microscope, pénétré l'immensité du cosmos avec le télescope. Aujourd'hui, nous devons mener à bien l'exploration et la maîtrise d'un monde qui devient de plus en plus complexe. L'instrument à trouver devra nous permettre de pénétrer dans les systèmes qui nous entourent afin de mieux en comprendre les inter-dépendances, la dynamique pour mieux les gérer.

Ainsi commence un livre de Joël de ROSNAY, publié en 1975: LE MACROSCOPE. C'est le nom de l'instrument que nous devons inventer. Il symbolise une nouvelle manière de voir, de comprendre et d'être.

VERS LA NECESSITE D'UNE SITUATION PEDAGOGIQUE COMPLEXE...

Les travaux de ces dix dernières années mettent en évidence que « les réponses à un stimulus ne dépendent pas seulement des relations externes établies avec l'environnement mais qu'elles supposent une mobilisation interne d'un ensemble topologiquement défini de cellules nerveuses, simultanément et à plusieurs niveaux. Tout comportement mobilise les cellules. L'appréhension du monde extérieur et la réponse produite dépendent de l'organisation interne de la 'boîte noire' ».

Il ne s'agit pas ici de rendre compte dans le détail des travaux récents des neurosciences, mais simplement de rappeler la thèse avancée par J.P. CHANGEUX: « l'encéphale de l'homme que l'on sait contenir, dans l'organisation anatomique de son cortex, des représentations du monde qui l'entoure, est aussi capable d'en construire et de les utiliser dans ses calculs ». La machine cérébrale possède la propriété d'effectuer des calculs sur les "objets mentaux" (images, percepts, concepts. Elle les évoque, les combine et, de ce fait, crée de nouveaux concepts, de nouvelles hypothèses.

Si le rôle de cette activité cérébrale est primordial, il est évident que la recherche pédagogique doit s'orienter vers la mise en oeuvre de moyens permettant à l'apprenant de découvrir, de prendre conscience, d'exercer les éléments constitutifs de cette activité.

Les règles d'organisation du cerveau sont essentiellement associatives. Les différentes aires cérébrales, si elles fonctionnent comme des centres autonomes, sont en étroite relation. L'activité de l'une favorise l'activité des autres.

Toute vibration de l'une entraîne des vibrations dans les autres. Elles sont donc complémentaires et coopèrent. De leur sollicitation, dépendent l'équilibre et l'harmonie du sujet éduqué. Les supports à l'exercice, à la recherche des potentialités propres au sujet, ne doivent pas faire l'objet de localisation, spécialisation, cloisonnement excessifs. Pour correspondre à la complexité cérébrale, qui est aussi celle de la réalité.

Il est temps d'envisager des situations d'apprentissage dont la structure non linéaire suggérerait l'isomorphie de l'organisation cérébrale: complexité, non linéarité, connectivité, associativité, sélectivité.

Il y a souvent un risque à limiter l'activité cérébrale à quelque chose d'intellectuel. Cette réduction tient sans doute au besoin ancien et tenace d'opposer, dans un dualisme classificateur : intellectuel-manuel, abstrait-concret, ... Cette approche, trop exclusivement verbo-conceptuelle, est souvent le seul moyen proposé dans notre enseignement au développement de l'intelligence.

Or, l'activité de l'homme se manifeste dans tous ses comportements: intellectuels, affectifs et moteurs. Et cependant on a souvent tendance à minimiser, ou à ne pas prendre en compte la dimension corporelle du sujet apprenant. Non seulement en milieu scolaire mais aussi dans le cadre des formations de formateurs. Le corps, pour Simonne Romain est le « lieu où se rencontrent : mouvements, espaces et temps, génétique et société, déterminisme et volonté. A ces titres il participe également au développement et à l'équilibre harmonieux de l'organisme ».

Se préoccuper de ce qui se passe chez l'apprenant ce sera lui permettre de mieux se connaître dans ses propres fonctionnements intellectuels, affectifs et moteurs. Mais attention, se connaître peut induire l'idée d'une connaissance figée, déterminée, statique. Pour éviter ce risque d'interprétation, nous préférons parler « de perception, de fréquentation de soi, liée à sa dynamique propre, étudiant avec le même intérêt l'inadéquation que le succès ».

On découvre combien devient complexe une situation de formation voulant intégrer tous ces facteurs, pour solliciter le sujet dans toutes ses composantes.

Il nous semble que les exercices mis au point par Simonne Romain, au cours de cinquante années de recherches, créent des situations complexes intégrant tous les éléments dont nous venons de parler, et répondant au besoin de complexité de l'activité humaine.

D'autres articles ont montré comment la complexité est vécue par l'animation, dans la programmation des exercices ou encore pendant la réalisation de la tâche. Je traiterai ici un autre aspect : celui des consignes. Puis, par analogie avec l'approche systémique, j'essaierai de montrer la complexité d'un exercice en le comparant à un système ouvert (¹).

A-DEFINITION DE LA COMPLEXITE

Il est toujours dangereux de s'enfermer dans une définition, en particulier dans le cas présent. Mais, au moment où l'on parle, et surtout où l'on s' affronte à la complexité, il apparaît nécessaire de donner quelques précisions.

Ce mot recouvre deux notions importantes : la variété des éléments et les interactions entre ces éléments. Les éléments pour ce qui nous concerne, pourraient être le corps, l'intellect, l'affectif et les liaisons, les attitudes mobilisées pour que les exercices soient réalisés. Les éléments sont organisés en système que J. de Rosnay définit ainsi: « Un système est un ensemble d'éléments en interaction dynamique, organisés en fonction d'un but ».

Après ces quelques précisions, trop rapides, sur la notion de complexité, on voit bien que la première situation complexe à laquelle va s'affronter le sujet réalisant un exercice Romain va être liée aux consignes.

Consignes précises, strictes, rigoureuses qui définissent des jalons d'un cadre de recherche, empêchant souvent le sujet de faire l'exercice à sa manière.

La toute première activité mentale du sujet est de rechercher les interactions des éléments donnés par l' animateur, de la résonance qu'ils ont sur l'acquis antérieur, de la perception du modèle (dessin,...) et de l' anticipation du travail à réaliser établie par ses images mentales. C'est la structure dynamique des interactions (il y a beaucoup d'autres éléments) qui va lui permettre de gérer la complexité. Exemples et brouillon n'étant généralement pas autorisés, le travail ne peut

¹ Cette toute première et élémentaire recherche est animée par deux intentions partagées par A.R.F.O.P.

- nécessité de lire notre pratique avec une autre approche, avec un autre outil.
- se situer, se rencontrer avec d'autres courants pédagogiques et éducatifs. Nous sommes sans doute en train de fonctionner dans un système fermé alors que l'avenir est dans un système ouvert.

être commencé avant un début de maîtrise des liens entre les différentes données, objectives comme subjectives.

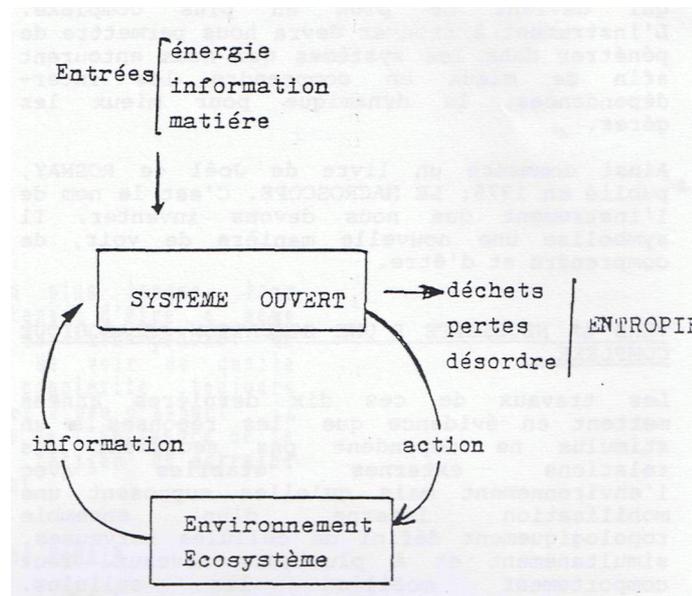
A qui a animé un exercice Romain, les exemples de situations complexes ne manquent pas. Un exemple à propos de la copie du lézard, où il est dit : « de placer bout à bout les fléchettes, le début du trait étant contre le point de la précédente ». La succession des six premières fléchettes orientées vers le bas permet de vérifier la représentation de l'association que l'on peut faire des différents éléments. Brusquement, à la septième, les données semblent modifiées. Il faut vérifier toute sa compréhension du problème posé. Ce court temps de réalisation intervient comme élément nouveau des données du départ.

Chacun peut imaginer d'autres exemples dans lesquels on verrait que la formulation des consignes, parfaitement exacte et logique suscite chez le sujet de nombreuses questions.

Notons également que la complexité va changer de niveau au fur et à mesure que le sujet va découvrir que les difficultés ne tiennent pas à l'objet (tâche à réaliser, matériel et matériau...) mais à lui-même. C'est alors que l'on voit disparaître cette remarque si fréquente au début de la formation : « Ce serait plus simple si... ». Mais justement, ce n'est pas si simple, puisque le but recherché est bien d'aller explorer dans la complexité de l'activité cérébrale, d'autres démarches, d'autres manières de faire, d'autres manières d'être.

B - UN OUTIL POUR ABORDER LA COMPLEXITE:

L'approche systémique, qui englobe tous les éléments d'un système ainsi que leurs interactions. Le schéma ci-dessous en donne une idée assez précise.



L'exercice Romain semble, quant à sa dynamique, être comparable au mouvement que suggère ce schéma de J. de Rosnay.

Consignes, matériels, matériaux, désir de formation, ..., constitueraient les entrées d'un système créant une situation particulière et fonctionnant comme un système OUVERT qui se caractérise par un aspect structural et un aspect fonctionnel.

L'aspect structural c'est une limite. Ça peut être la membrane de la cellule. Pour l'exercice Romain, c'est le "ici et maintenant", le cadre des consignes, un temps privilégié de formation. Ce

sont aussi des éléments, le corps, l'intellect, l'affectif, le groupe, l'animateur, la tâche. C'est aussi un réseau de communication et d'échange.

Mais un système ouvert a aussi un aspect fonctionnel. C'est tout le rôle de l'animateur qui fera varier, par son action, le degré d'intensité des liens entre les éléments structuraux. C'est lui qui donnera à l'exercice sa véritable dimension médiatrice entre le sujet faisant et son image du moment.

Enfin, un système ouvert est obligatoirement en interaction avec son environnement, l'un modifiant l'autre et se trouvant modifié en retour. Nous sommes bien là dans la dynamique du changement provoqué par le Romain.

A la sortie du système, des exercices Romain, les actions sur soi modifient progressivement l'environnement du sujet que l'on pourrait définir comme la demande pédagogique du professeur, le vécu antérieur et ses marques, tout un ensemble d'attitudes et de comportements qui progressivement se modifie apportant ainsi au système des éléments nouveaux à l'entrée.

Les sorties du système se caractérisent non seulement par des actions mais aussi par des désordres, pertes, déchets : c'est l'entropie. Notion difficile et l'on se reportera utilement au livre de ROSNAY, à des ouvrages de thermodynamique ou encore à "Nouvelle grille" d'Henri LABORIT du mot grec "entropê", signifiant changement et que cette notion pourrait être assimilée à une énergie usée, dégradée faite de désordre, de gaspillage, de perte de temps ou d'information. Ce sont bien ces éléments-là que nous exprimons, que nous évacuons à la suite des exercices. Souvenons-nous du "désordre" qui règne en nous au terme de la première semaine. Je suis persuadé que l'on pourrait aller plus loin dans l'analogie "exercice Romain - approche systémique" qui est une approche globale.

André JALIGOT
de l'Association pour la Recherche et la
Formation en Pédagogie (Lyon)

LA PRATIQUE DU DOSSIER F' EN PEDAGOGIE RAMAINAVEC LES TRAUMATISES CRANIENS AU CENTRE MEDICO UNIVERSITAIRE D. DOUADY

Le Centre Médico Universitaire D.Douady de St-Hilaire du Touvet situé près de Grenoble est un centre médical dans lequel s'insère un service d'études primaires, secondaires et supérieures. Il reçoit principalement, dans son service de rééducation, des patients de neurologie parmi lesquels on compte 20 à 25 traumatisés crâniens. Ces traumatisés crâniens sont jeunes, la moyenne d'âge est d'environ 25 ans. Ils ont été victimes d'un accident entraînant un coma à durée variable. Dans 80 pour cent des cas, la cause du traumatisme est un accident de la voie publique.

La majorité de ces patients est adressée au Centre après un séjour en neurochirurgie, en état de réveil ou au sortir de leur coma.

D'autres viennent après plusieurs séjours dans des hôpitaux ou Centres dans un but de réadaptation, réinsertion sociale, remise à niveau scolaire et orientation professionnelle.

Pour la première catégorie, leur moyenne de temps de séjour varie entre 3 et 5 mois. Pour la deuxième, elle peut constituer une ou deux années scolaires en fonction de leur orientation.

Au sortir du coma, le Traumatisé Crânien présente de nombreux troubles qui vont parasiter sa réadaptation et poser des problèmes pour sa réinsertion car il a été perturbé dans sa globalité.

Il peut présenter :

- des troubles moteurs
- des troubles comportementaux
- des troubles intellectuels

Les troubles moteurs :

Ils sont dus à des lésions d'origine neurologique centrale portant sur la commande volontaire de la motricité et la répartition du tonus. Celui-ci peut se retrouver en hypertonie ou hypotonie. Citons, par exemple, le tableau classique d'un hémiplégique présentant une paralysie sensitivo motrice d'un hémicorps.

Les troubles du comportement :

Ils sont variables en fonction du siège de la lésion et de la personnalité antérieure au sujet. Ils peuvent aller de l'apathie totale aux conduites associées. La restructuration de la personnalité s'oriente globalement vers une rigidification des systèmes de défense. La principale difficulté est de "se vivre" et "s'accepter" dans le présent. D'où un certain déni de la réalité. Ceci les amène à fuir tantôt dans le passé, tantôt dans le futur.

Les troubles intellectuels :

Il y a en général une atteinte des fonctions supérieures avec une baisse de l'efficacité intellectuelle, d'importants troubles mnésiques, une diminution de l'attention et concentration. Ce type de patients peut également présenter des troubles du langage compromettant ainsi l'expression ou/et la compréhension.

L'association variable et diffuse de tous ces troubles va faire du Traumatisé Crânien un sujet difficilement réinsérable sur le plan familial, professionnel et social.

Il nécessite donc, dès son entrée au Centre, une prise en charge thérapeutique globale.

Cette prise en charge s'effectue au sein d'une équipe pluridisciplinaire. Elle comprend médecin, kinésithérapeute, ergothérapeute, orthophoniste, psychologue clinicien, instituteur spécialisé. C'est au sein de cette équipe que s'est inscrite la pratique du dossier F' avec les Traumatisés Crâniens.

Le Romain a été assuré par une enseignante et une kinésithérapeute en collaboration.

La prise en charge s'est effectuée de façon individuelle pour certains sujets ou en petit groupe de 3 à 5 participants pour d'autres et ceci à un rythme de 3 à 4 séances par semaine.

La prise en charge individuelle s'adresse principalement à des sujets ayant eu un coma assez long. En effet, ils présentent de nombreux troubles associés et, pour des raisons comportementales, ils ne peuvent pas s'insérer d'emblée dans un groupe. Les séances doivent être brèves en raison de leur grande fatigabilité.

Cependant, dès que possible, ils seront rattachés à un groupe.

Il est intéressant de noter qu'actuellement, au C.H.U.D.D, le RAMAIN est la seule prise en charge thérapeutique qui propose au Traumatisé Crânien un travail de groupe. Toute autre prise en charge : rééducation ou remise à niveau scolaire s'effectue sur le mode individuel.

La pathologie du Traumatisé Crânien peut revêtir des formes très différentes d'un individu à l'autre tant sur le plan corporel, intellectuel que psychique.

La principale caractéristique de ce groupe est donc l'hétérogénéité. Toutefois, les modalités de fonctionnement de ce groupe RAMAIN sont conditionnées par d'autres facteurs.

Tout d'abord, sur le plan institutionnel, le temps de séjour des Traumatisés Crâniens est variable. Par conséquent le groupe fonctionne en "groupe ouvert". Il s'en suit une certaine difficulté à suivre la progression proposée par le dossier F'. Le groupe ouvert comporte cependant l'avantage de pouvoir accueillir sur toute l'année toute personne capable d'accéder au travail de groupe.

D'autre part, le temps de séance doit être modulé en raison de la fatigabilité, la faculté d'attention et concentration des participants et de leur tolérance au groupe, Cet élément est cependant variable suivant l'évolution du participant aussi bien d'une séance à l'autre que sur l'ensemble de la progression.

Quant à la pratique des E.A.M. (Education des Attitudes et du Mouvement), il s'est avéré nécessaire d'introduire une certaine souplesse concernant le contenu des exercices ainsi que leur nombre lors d'une séance. Cependant, le souci d'unité de la séance reste bien présent. La plupart des sujets se déplaçant en fauteuil roulant pratique les E.A.H. en position assise. Les séances intermédiaires sont quant à elles bien souvent exécutées assis autour de la table d'exercice.

Vu les difficultés de compréhension et de mémoire fréquemment rencontrées aussi bien pour les E.A.H. que pour tout autre exercice sur table, les consignes sont particulièrement exposées avec le plus de clarté possible et l'animateur se devra de vérifier souvent leur intégration avant l'exécution de l'exercice.

De toute façon, le handicap du Traumatisé Crânien se vit très différemment d'une personne à l'autre (tant sur le plan corporel, psychique que relationnel). Ainsi le groupe RAMAIN est un lieu de confrontation à soi, aux autres mais aussi à l'animateur dont il faut tenir compte.

Ainsi, l'attitude de l'animateur qui, en règle générale, reste neutre et peu interventionniste, surprendrait peut-être car devant ce type pathologie, des interventions ponctuelles particulières se révèlent parfois nécessaires. Par exemple, pour un hémiparétique : proposer un tapis antidérapant sous la feuille d'exercice ou une aide manuelle lors d'un exercice de découpage.

De même, face aux problèmes d'aphasie et en particulier au moment de la verbalisation, une intervention de l'animateur peut aider à décoder le message du participant.

Cependant cette intervention ne peut être systématique, mais c'est à l'animateur de juger, souvent intuitivement, le moment opportun.

Il en est de même concernant les E.A.M. quand, par exemple, la désorientation temporo-spatiale est trop importante, l'animateur pourra indiquer au sujet ce que représente la notion de verticalité ou horizontalité d'un segment de son corps.

Qu'en est-il de la perception du Romain par les Traumatisés Crâniens ?

Pendant son séjour au Centre, le Traumatisé Crânien se voit proposer un nouveau type de prise en charge qui n'est ni médical, ni scolaire, mais statué de réentraînement intellectuel. Il a souvent du mal à comprendre le "pourquoi et le comment" de cette nouvelle prescription institutionnelle. Après une première période critique, deux attitudes se retrouvent : l'abandon ou le refus ; nous en avons noté 10 sur 90 participants en 8 ans. Comment l'expliquer ?

La simplicité apparente des exercices Romain le renvoie à la période de régression qui suit habituellement le coma. Ce sentiment de régression est d'autre part renforcé par une prise en charge totale en institution, Parallèlement, le Traumatisé Crânien ne parvient que très tardivement à assumer lui-même toute forme d'autonomie. Or, le Romain lui propose de se responsabiliser et d'avoir un regard sur lui-même tandis qu'il a perdu cette habitude. Il se pose alors un choix face à cette proposition de démarche vers l'autonomie .

S'il parvient à dépasser cette ambivalence, les exercices sont reçus autrement. Il accède alors à une meilleure compréhension du Romain et accepte de se prendre en charge. Cela se traduit par une ponctualité et une régularité notables alors qu'il s'agit de personnes instables, comparées aux autres prises en charge de rééducation. D'autre part, il s'instaure entre eux une écoute permettant l'accès à la communication .

CONCLUSION

Ainsi, dans cette institution médicale et scolaire le Romain suscite des questions et "dérange peut-être un peu" de par la difficulté d'établir ses frontières et à quantifier ses résultats.

Il trouve tout à fait sa place auprès de cette population. En effet, par la globalité de ce type de prise en charge, il amène progressivement l'individu à une recherche sur lui-même dans un vécu de groupe. Cette mise en situation en a interpellé certains que je retrouve actuellement dans un autre Centre : l'E.S.T.I.

L'E.S.T.I. est un C.A.T. (Centre d'Aide par le Travail) dont la vocation est de réinsérer les jeunes handicapés sur le plan professionnel. Certains d'entre eux ont séjourné au Centre Médico Universitaire D. Douady. C'est suite à leur demande que ce C.A.T. a manifesté le désir de prendre connaissance de cette pédagogie.

A la suite d'une sensibilisation du personnel d'atelier et des travailleurs, un groupe de 10 jeunes adultes handicapés volontaires s'est créé en vue d'une expérience Romain sur une année scolaire. Ainsi, c'est à partir de la demande des anciens participants de continuer leur recherche que le Romain peut poursuivre son champ d'action .

Annie MOREL
du Centre Médico Universitaire D.Douady

COURRIER DES LECTEURS

Un certain nombre de remarques nous sont parvenues qui concordent généralement pour trouver agréable la couverture de la Revue mais beaucoup trop petits les caractères choisis pour l'impression des textes. Nous cherchons dans ce numéro une solution plus satisfaisante. Nous avons opté pour des caractères plus gros qui rendent plus facile la lecture et pour une disposition en colonnes qui donne un aspect plus aéré à la présentation. N' hésitez pas à nous faire connaître vos réactions et vos suggestions.

Les auteurs écrivent en leur nom propre ; si nous faisons suivre leur nom de l' intitulé de l'Institution ou de l'Organisme où ils travaillent, c'est seulement pour permettre de situer le contexte professionnel où ils pratiquent éventuellement la Méthode Romain.

Dans ce numéro, nous évitons les sigles qui restent ésotériques aux personnes qui ne fréquentent pas les mêmes lieux professionnels. Nous n' avons malheureusement pas échappé à ce piège dans le précédent numéro. Aussi, notez les rectifications suivantes :

Germain FAJARDO de l' Institut Simonne Romain (Paris)

François MARÇON et Hubert BIAUT de l'Association des Centres de Préformation de Marseille ;

Philippe CHATEL de la Maison de la Promotion Sociale de Grenoble ;

Martine WINCKEL de l'Association pour la Formation Professionnelle des Adultes d'Evreux.

Le Groupe d' Etudes Théoriques qui se réunit à Paris a été cité à plusieurs reprises lors des Journées d'ASRI de l' an dernier. Pour répondre aux demandes de renseignements qui nous parviennent concernant ce groupe, nous publions des extraits du compte-rendu d' activités qu'il a présenté lors d'une précédente réunion d'ASRI. voici ce texte :

« Ce groupe a pris naissance lors de la journée de réflexion et d'échanges du 21 mars 1981 au cours du travail d'un des sous-groupes réuni l'après-midi de ce jour-là.

« Nous étions une dizaine à avoir choisi de mettre sur pied un groupe d'études théoriques. Un thème de la journée étant le souci de toujours améliorer la qualité du Romain, un des buts de ce groupe serait de travailler "boussole à la main" à la sauvegarde de ce qu'est le Romain, la boussole étant ce qui a été écrit à propos du Romain, y compris ce qu'a écrit (et dit sur bande magnétique) Simonne Romain ».

Les documents étant à Paris, les rencontres de ce groupe sont fixées dans les locaux de l'Institut Simonne Romain, le samedi de 9h30 à 16h30, cinq fois dans l'année. Nous avons respecté la discipline établie au départ :

- choix des dates fixé pour un an, et réunion maintenue même s'il y a des absents ;
- engagement de participer au moins une année, et de travailler entre les séances ;

- composition du groupe : il est ouvert, on peut y entrer à n'importe quel moment. Une condition à cette entrée : avoir vécu et (ou) pratiqué le Romain, avoir suffisamment avancé dans la formation personnelle (pour ne pas "griller" l'expérience personnelle en ne faisant que la théorie).

Travailler les textes sur le Romain pouvait nous engager dans trois directions :

- soit le recensement
- soit le fichier d'information
- soit la publication

Nous avons d'abord répertorié le matériel dont nous disposions et retenu en 1981-82, les textes d'une époque, celle des années 60. (Nous n'avons pas travaillé tout de suite les premiers écrits qui remontent à 1951) .

Nous nous partageons les lectures. Il y a du travail pour chacun entre les séances ; au début deux d'entre nous travaillaient le même texte - chacun dans sa région - et apportaient leur travail à la réunion. Parmi nous peut s'effectuer une rotation de nos écrits pour que chacun soit informé de l'ensemble. C'est soit une présentation du texte, soit un résumé, soit un commentaire, soit un relevé de mots ou certains aspects, soit un découpage au ciseau avec éléments qui émergent.

Selon les années, nous avons procédé différemment. Par exemple, dans les premières années de fonctionnement du groupe, nous avons étudié les premiers textes que nous avons recensés ainsi que des éléments biographiques de Simonne Romain. Ensuite, nous avons travaillé sur des articles écrits à des périodes différentes par des personnes diverses. Il nous est arrivé de dresser des inventaires : par exemple de tout ce qu' "il n'y a pas" dans le Romain {pas de gomme, pas de punition, pas de brouillon etc ...} ; ou bien nous avons établi des listes de thèmes formels (autonomie, diversité, engagement, risque, authenticité ...). Nous avons accueilli occasionnellement dans notre groupe des personnes qui avait connu Simonne Romain et qui nous ont parlé de leur travail auprès d' elle à l' époque ainsi que des étrangers de passage à Paris qui ont présenté les expériences qu'ils menaient. Depuis quelque temps, nous étudions plus particulièrement les deux derniers ouvrages de Simonne Romain : "Structuration Mentale par les exercices Romain" et "Perception de Soi par l'Attitude et le Mouvement".

Nous cherchons tantôt à avoir une vue d'ensemble, tantôt nous étudions les écrits dans le détail. Peu à peu nous avons perçu l'évolution du Romain (par exemple en 1963 on ne parlait pas de l'inconscient, de déséquilibre, de déstructuration) mais ce qui nous frappe c'est ce qui reste constant, c'est ce nombre important de vérités à l'intérieur du Romain, et que nous voudrions rassembler dans une publication... Car comment faire profiter d'autres de notre travail ? Comment garder une meilleure trace de ce que nous faisons ?

N'hésitez pas à faire usage de cette rubrique du COURRIER DES LECTEURS. Elle peut être un outil d'information et de communication entre nous

NOUVELLES DE L'ASSOCIATION

Journées d'Etudes A.S.R.I.

Comme chaque année à la même époque, l'Association Simonne Romain Internationale organise des JOURNEES D'ETUDES :

Elles auront lieu : les 21 et 22 novembre 1987

dans les locaux de l'Institut Simonne Romain - 92bis Bd du Montparnasse - 75014 PARIS .

"Processus Romain et évolution personnelle : approche théorique" - Suite

Communications - Débats - Travaux en petits groupes - Synthèses

Participation : 60 F . -Pique-nique : 30 F

Samedi : 9h30 - 17h30 ; dimanche : 9h - 12h30 .

PUBLICATIONS :

Le numéro 35 (octobre 1987) de la revue "Ateliers Lyonnais de Pédagogie" est consacré entièrement à la Pédagogie Romain . '

Il s'intitule : "COMMENT PRATIQUER LA METHODE RAMAIN" et a été rédigé par une équipe de l'Association pour la Recherche et la formation en Pédagogie (A.R.F.O.P.) BP 61 - 69320 CRAPONNE

L'Etablissement pour enfants PAMMACARISTOS situé à Nea Makri (Grèce) a publié un rapport sur une recherche pédagogique expérimentale dans laquelle la Méthode RAMAIN tient une place importante. On peut consulter ce rapport traduit en français au siège d'A.S.R.I. .