

LABYRINTHE

Association Simone Romain Internationale

92 BIS BOULEVARD DU MONTPARNASSE - 75014 PARIS

SEMESTRIEL - ABONNEMENT ANNUEL : 100 FRANCS

° 1 - MAI 1987

SOMMAIRE

- Page 1 : Sommaire
- Page 3 : Editorial
- Page 5 : La Situation , par Germain FAJARDO .
- Page 7 : Processus Romain et Progression , par François MARCON .
- Page 11 : L' Image de la Formation dans le Romain , par Hubert BIAUT
- Page 13 : L'Attitude de l'Animateur , par René MILLIQUET .
- Page 17 : Genèse d'un Groupe , par Philippe CHATEL .
- Page 20 : Annexe : Dialog , par Philippe CHATEL .
- Page 21 : Interview , par Martine WINCKEL .
- Page 26 : Courrier des Lecteurs et Nouvelles.

EDITORIAL

La Méthode Romain s'est largement répandue depuis une quarantaine d'années dans plusieurs pays et, dans des secteurs très variés qui touchent aussi bien l'enseignement et la formation des adultes, l'éducation spécialisée et la thérapie, le développement des facultés intellectuelles et la rééducation motrice. Pourtant, elle reste encore trop méconnue et bien des organismes, associations ou écoles à la recherche d'un instrument pédagogique élaboré et expérimenté n'en ont même pas connaissance. D'autre part, les praticiens qui la mettent en oeuvre sont souvent très isolés, leur éloignement géographique et leurs statuts professionnels bien différents ne favorisant pas des contacts maintes fois souhaités.

L'Association Simonne Romain Internationale (A.S.R.I.), fondée à l'instigation de Mlle Simonne Romain le 2 février 1974, a pour but de "développer, diffuser le courant de pensée et d'action créé par Simonne Romain, tant en France qu'à l'étranger, et former des personnes dans ce même esprit" comme l'indiquent ses statuts. Elle travaille depuis 13 ans à l'élaboration des outils de la Méthode, éditant des dossiers d'exercices et promouvant leur mise en pratique ; elle favorise les rencontres et les échanges d'expériences en assurant des réunions régulières ; elle poursuit un travail d'affinement et d'approfondissement théorique en organisant des groupes de recherches et des journées d'études.

Il manquait encore une revue permettant que tout ce travail soit mis par écrit, rassemblé et diffusé. L'idée en avait été lancée à plusieurs reprises. Les plus anciens souhaitaient voir renaître "Le Labyrinthe", bulletin de liaison de l'Association Romain dissoute en 1970. Il fallait qu'une équipe se charge de ce travail accompli pendant de nombreuses années par Mme Elise Ducarme, à qui le Conseil d'Administration d'A.S.R.I. tient particulièrement à rendre hommage aujourd'hui. Cette équipe s'est constituée. LABYRINTHE, tel est le titre qu'elle a retenu pour notre revue.

Au delà du clin d'oeil qui fait référence à certains exercices Romain que l'on désigne ainsi, ce titre par sa proximité avec celui de l'ancienne revue, veut à la fois indiquer la continuité et marquer la différence. Continuité, puisque le courant pédagogique Romain se rattache bien évidemment à la même origine, la pensée originale et l'oeuvre si féconde de Simonne Romain, et que ce courant n'a pu se maintenir vivant qu'à travers l'action de personnes convaincues de son intérêt qui se sont engagées à le promouvoir, différence, parce que l'environnement d'aujourd'hui a évolué ; la structure associative est autre, les recherches pédagogiques de toutes sortes se multiplient, les mentalités tant individuelles que sociales changent. Voilà l'occasion de tracer un nouveau chemin.

Pour qui connaît le Romain, il est évident que le chemin d'une recherche ne peut être rectiligne et bien délimité ; il est fait d'essais plus ou moins heureux, d'erreurs qui nécessitent de reconsidérer l'ensemble, de diversité de points de vue. Bref, il se présente comme un "labyrinthe" qui malgré ses possibilités d'égarements fraye petit à petit une voie.

En formant le vœu que cette revue, moyen de communication indispensable à la vie de notre Association, devienne un ferment de diffusion de la Pédagogie Romain et un véritable lieu d'échanges et de réflexion, nous souhaitons longue vie à LABYRINTHE.

Pour le Conseil d'Administration d'ASRI

G.FAJARDO
Président

LA SITUATION

J'aimerais commencer cette intervention en citant un texte que nous avons élaboré Simonne Romain et moi-même à la fin des années 60 :

« Bien qu'il ne se passe jamais d'objet, le Romain s'oppose pour une large part aux pédagogies basées sur la valeur de l'objet. Notre choix est de proposer au sujet une tâche banale, gratuite, face à laquelle il se sent invité à vivre un présent de lutte pour dépasser la situation problématique qu'elle lui crée. Ainsi, entre objet et situation, c'est cette dernière qui est privilégiée dans le Romain puisqu'elle comprend le sujet comme un des éléments du jeu de relations qu'elle constitue » (Structuration Mentale par les Exercices Romain, de Simonne Romain et Germain Fajardo, aux Editions de l'Epi ; page 5).

Ce jeu de relations, nous aimons le représenter par ce schéma : car dans la situation Romain, le sujet se trouve confronté à un objet (une tâche) proposé par l'animateur, et que ces trois pôles d'attention et d'intervention existeront tout le long de l'exercice. Essayons d'abord de repérer la différence qui existe entre objet et relation pour ensuite étudier la notion de situation comme jeu de relations que l'on peut figurer par ce schéma.

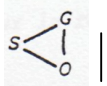
En pédagogie, les objets sont par exemple la règle de trois, un poème, la leçon du jour... Il y a donc des objets partout et tout le temps. En Romain, on est aussi tout plein d'objets, que ce soit le matériel, les planches de dessins ou "ce qu'il faut faire". Simplement, en pédagogie, l'objet a une valeur ; il est utile, nécessaire, bon, ce qui justifie toutes les boulimies et toutes les anorexies que nous connaissons. Or, en Romain, les objets n'ont d'autre valeur que celle d'être des supports à relation.


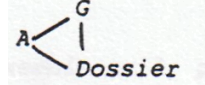
On aimerait peut-être décorer sa chambre d'un joli crabe quadrillé à 1 cm sur fond de couleur, ou tracer des traits du beau crayon que l'on vient de vous offrir ou d'acheter, mais ce n'est pas possible : on arrive à la séance, on en repart, les mains dans les poches. On n'y a apporté que soi, on n'en retire que soi. Paradoxe de la situation : tous ces objets sans valeur marchande, pauvres en eux-mêmes et dont on peut se passer ("Vous me referez cinq fois le lézard pour demain matin !") sont respectés, d'un respect d'autant plus étonnant et réconfortant qu'aucun privilège ne leur a été attribué sinon celui de servir à créer une situation, arbitraire, qui n'est pas eux. On peut se demander pourquoi est ainsi respecté ce qui n'a de valeur que dans un moment fugace qui ne sera pas repris, que l'on n'arrivera pas à reproduire ailleurs, qui peu à peu s'estompera dans notre mémoire.

En pédagogie, c'est l'objet qui compte quoi qu'on dise d'autre. Objet qu'il faut posséder, s'approprier par quelque moyen que ce soit, pour - dit-on - son propre épanouissement. En Romain, c'est la relation qui compte, bonne ou mauvaise, passionnée ou conflictive, devenant dynamique pour nous mettre en route. Relation à l'objet, comme nous venons de le voir, relation

aussi à l'animateur, celui par qui l'objet est là, qui entretient d'ailleurs une relation privilégiée avec cet objet, qui distribue les crayons, qui ramasse les chemises, qui sait sans doute comment résoudre le problème et n'en dit rien.

C'est qu'en effet, le Romain pose toujours une situation problématique : un problème à résoudre, une solution à trouver ; or, le rôle de l'animateur est de faire percevoir que le problème n'est pas seulement de créer une réponse appropriée aux données de base mais de vivre pleinement la situation, le participant devant intégrer entre autres les interactions des autres membres du groupe et de l'animateur qui a donné les consignes, qui va rappeler des limites, qui va peut-être manifester sa position. C'est dire l'importance de la complexité de la situation éminemment triangulaire qui existe toujours et qu'il ne serait pas question de réduire.

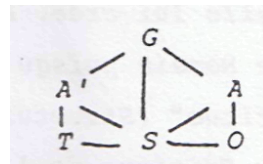
Nous pouvons d'ailleurs représenter d'autres triangles : ainsi, dans les exercices dits de groupe, le triangle  imbriqué dans le triangle fondamental, tel le triangle de celui qui se sent

délaissé ou protégé  tel le triangle de l'animateur.  etc.

Une valeur fondamentale du Romain est que tout ce qui se passe à l'intérieur de la séance est analogue de ce qui se passe dans la vie à l'extérieur. L'intérieur de la situation Romain est donc symétrique d'un extérieur.

En le figurant ainsi :

T qui peut être le travail, une fonction, une responsabilité, correspond à O ;
A' est l'autorité qui nous confie cette tâche ;
la consigne est la loi ; G, le groupe, correspond à la société. Il est donc facile de percevoir dans la symétrie la valeur de la situation d'exercice.



La situation Romain présente plusieurs autres caractéristiques :

Premièrement, c'est une situation gratuite, puisqu'il ne s'agit pas de faire des copies pour apprendre à copier, d'évaluer des volumes pour devenir marchand de beurre, de dessiner des deux mains pour aller plus vite.

Viennent ensuite trois caractéristiques qui se chargent de mobilité et de densité : il s'agit d'abord d'un présent, d'une situation "hic et nunc", cernée dans le temps bien qu'insérée dans un temps qui vient de plus loin et qui est en route vers un devenir. Puis, la situation des exercices, bien que complexe, est dépouillée par rapport à la profusion et à la confusion du quotidien, ce qui confère au Romain son caractère thérapeutique.

Et troisièmement, c'est une situation volontairement limitée dans le temps ; il ne s'agit pas d'en faire toute la journée, alors que les conséquences de cette situation vont se manifester durant toute la journée, dans le temps qui n'est pas le hic et nunc de la situation d'exercice, qui est non seulement complexe mais peut-être aussi compliqué, où la gratuité d'une recherche n'est pas toujours de mise

Mais revenons à notre schéma.

La situation est problématique - disais-je - parce qu'elle propose certes de résoudre un problème mais aussi et surtout parce qu'elle est triangulaire, et l'animateur qui par ses interventions empêche les participants de se concentrer le sait bien. C'est la difficulté du trois dans un monde manichéen dont les animateurs de F' en proie aux exercices de tri peuvent témoigner, car il y a une complexité dans la situation à trois que l'on veut parfois éviter pour créer une relation à deux en enlevant des limites que l'on rêve de supprimer. Or justement, la relation triangulaire pose des limites qui donnent entre autres (au sujet, à l'animateur) à l'objet - pourquoi tout compte fait serait-il inintéressant ? - sa vraie place.

Dans un triangle, il y a déséquilibre et cela donne du mouvement. La situation triangulaire est un gage de complexité - disais-je - et de mystère, car il y a un côté du triangle, celui qui me fait face, que je ne puis toucher, que je ne fais qu'imaginer : pour l'animateur, la relation du sujet à l'objet, qu' il demande parfois de verbaliser ; pour le groupe, la relation de l'animateur à l'exercice, au dossier, qu' il ne faut pas verbaliser, qui doit seulement flotter dans la situation, alors que dans l'enseignement le professeur montre habituellement sa relation à l'objet en demandant aux élèves de l'imiter.

Le fait qu'on puisse sentir vivants les trois angles du triangle et qu'on ne puisse, au mieux, maîtriser que deux des liens qui s'établissent est source de déséquilibre, de démarche, de recherche. La perception déjà de cette complexité et de ses propres limites d' "angle" est le signe qu'un processus thérapeutique est en marche.

G.FAJARDO

ISR - PARIS

PROCESSUS RAMAIN ET PROGRESSION

Au cours d'une conversation sur la méthode Romain, j'ai été frappé par la remarque d'une participante. En substance, cette remarque était la suivante : « Il n'y a pas de progression dans cette méthode ». Cette affirmation contrariait ma propre perception du processus Romain, mais dans le même temps, je me rendais bien compte que j'avais du mal à préciser en quoi et comment il y avait progression. C'est pour cette raison que j'ai choisi de réfléchir sur ce thème et de partager avec vous mes interrogations à ce sujet.

On ne trouve pas dans le Romain de progression cumulative ni une progression du facile au difficile, ni une progression du simple au complexe qui sont souvent les modes d'organisation des méthodes pédagogiques.

- Pas de progression cumulative. En effet, aucun thème n'est abordé par une série d'exercices qui ajouteraient chacun à son tour un élément de savoir-faire sur ce thème d'une manière continue et linéaire.
- Pas de progression du facile au difficile. Il faut bien constater que dans une semaine de séminaire et d'un séminaire sur l'autre, succèdent à des exercices vécus comme difficiles des exercices beaucoup plus faciles dans un ordre inattendu. De plus, on s'aperçoit vite que tel exercice estimé très difficile par certains n'a pas posé de problème particulier à d'autres ; et inversement !
- Pas de progression du simple au complexe. Toute situation est présentée avec des éléments de complexité propres dès le départ et aucune, me semble-t-il, ne voit sa complexité se constituer petit à petit par adjonction d'éléments. Il y a, c'est certain, des exercices plus complexes que d'autres. Mais pour tous, la complexité est présente, installée dès le départ.

Nulle part dans le Romain on ne trouve "un développement par degré régulier et continu" ni "une suite ininterrompue et graduelle correspondant à un développement" qui correspondent au sens du mot progression dans des dictionnaires courants.

Si on imaginait un observateur extérieur non prévenu assistant à un séminaire de formation, que constaterait-il ? Il verrait se dérouler une suite d'activités, les unes très brèves, les autres très longues, parfois interrompues au beau milieu et reprises bien plus tard, les unes en silence, les autres dans une conversation passionnée ou encore en musique, portant sur les matériaux les plus divers, des graines au fil de fer, de la pâte à modeler à la ficelle en passant par les fameuses, feuilles unilatéralement quadrillées et le métronome. Sans doute notre observateur pourrait-il conclure qu'il s'agit d'une formation sans queue ni tête, ou d'une formation à l'hétéroclite. Mais force est de constater que cette désorganisation apparente agit, provoque une évolution, me fait progresser peut-être au sens où, par exemple, j'entreprendrai aujourd'hui ce que je n'aurais pas tenté hier, où je suis attentif aujourd'hui à ce qui ne m'aurait pas effleuré hier. Ce serait donc des activités où je ne vois pas de progression qui me feraient progresser, ce qui est paradoxal à première vue.

Pour mieux comprendre, il nous faut donc rechercher à travers cette diversité et cette inorganisation apparente, ce qui unit ces exercices et quelques principes de structuration de l'ensemble.

Ne pratiquant pas la méthode Ramain au sens où je n'anime actuellement aucun dossier, je m'appuierai sur le regard que je porte sur quatre semaines de formation personnelle et sur des remarques entendues au cours de ces séminaires et d'une semaine de formation pédagogique.

QUELQUES CONSTATS

Dès la première semaine, l'animateur a travaillé à mettre en place ce que j'appellerai faute de mieux "règles du jeu" :

- l'attention aux consignes,
- le fait de garder la trace des tentatives successives (la fameuse absence de gomme),
- l'intérêt porté au groupe même dans des tâches individuelles (par quelques remarques du type : « êtes-vous sûr que vous êtes toujours avec nous ? », par la demande expresse à un moment de changer de place pour se trouver auprès de quelqu'un dont on n'avait jamais encore été le voisin),
- le fait de ne pas utiliser d'artifices pour simplifier la situation ; par exemple : de ne pas se décharger sur la feuille de son attention et de sa mémoire en parsemant le papier de petits repères au crayon.

Tous ces points, dont la liste n'est sans doute pas complète ici, sont, me semble-t-il, pré-supposés dans les semaines suivantes et servent de base à l'enrichissement des situations.

Car, au fil des semaines, même si on ressent toujours des alternances de facile et de difficile, les exercices me semblent se complexifier dans l'ensemble. Je pense ici en particulier aux exercices dits de groupe qui me paraissent avoir duré de plus en plus longtemps, avoir fait intervenir de plus en plus de paramètres, avoir connu davantage de rebondissements (Ah! les boeufs), avoir demandé plus de concertation. Ainsi, le participant ne peut se contenter de jouer sur l'acquis mais peut entrer dans un processus d'exigences toujours renouvelées.

Cela m'amène à un troisième constat : dans le Ramain, il y a toujours une tâche précise à réaliser mais il y a "faire" et "faire".

- Faire tout simplement après avoir entendu la consigne et s'être représenté mentalement le mouvement. Quelquefois, il faudra oublier cette représentation, s'en détacher pour vivre des gestes, entrer dans une cadence ou un rythme.
- Faire avec attention certes, mais faire ce qui existe, avec une sollicitation plus ou moins grande de l'attention en fonction du nombre d'indices fournis. Je pense ici à des exercices de copie, à certains exercices de découpage.
- Faire avec anticipation, faire en fonction de ce qui dans le modèle ou dans la consigne de départ n'est que virtuel, faire ce qui deviendra. Je pense à tous les exercices où il y a transformation (des verticales en obliques par exemple).

Mais dans tous les cas, il y a, me semble-t-il, maintien d'une vraie complexité là où bien des formations traditionnelles réduiraient ce qui est techniquement ou conceptuellement difficile à

une suite d'étapes élémentaires où le formateur n'a plus qu'à exécuter ou ingurgiter ce que l'on a analysé pour lui. Mais n'est-ce pas à un fonctionnement de ce type que l'on donne habituellement le nom de progression ?

Au contraire dans le Romain, s'il y a bien une organisation, un parcours voulu au sens où les exercices et les activités ne se suivent pas au hasard selon un ordre aléatoire, une "progression" de ce point de vue, celle-ci ne se réduit jamais à une juxtaposition linéaire d'éléments. Le parcours est bien organisé mais en une suite diversifiée dans la forme et diversifiée dans le fond, sollicitant la personne sur un ensemble d'opérations qui, de points de vue divers, lui permettront de voir, de choisir, de mesurer les risques, de décider et d'agir.

QUELQUES REMARQUES NOTEES AU COURS DES SEMAINES DE FORMATION

Cette importance d'un ensemble où tout se tient sous la diversité apparente est confirmée par les réflexions entendues au cours des séminaires.

C'est l'organisation des dossiers en lignes et en colonnes, la place centrale des mouvements, le sens de la partie droite et de la partie gauche de la feuille récapitulative, correspondant un peu à ce que j'ai appelé plus haut les différentes sortes de faire. La partie gauche de la feuille rassemble des exercices où le résultat est donné, et où il faut retrouver le chemin pour parvenir et la partie droite présente un ensemble où il faut réaliser l'autre, celui qui n'est pas encore.

C'est l'insistance portée à maintes reprises par M. Besson sur la difficulté et l'importance fondamentale du "dosage" des exercices, le rôle central souligné par G. Fajardo de la composition du "menu".

C'est l'affirmation par l'un et l'autre qu'il y aurait détournement de la méthode et presque sa perversion à travailler un dossier verticalement en suivant les colonnes, ce qui, évidemment, ramènerait le travail à quelque chose de linéaire comme dans les progressions classiques que j'évoquais tout à l'heure.

Cette façon d'avancer transversalement, dans un croisement d'horizontales et de verticales évoque le travail du tissage et sa longue patience pour voir émerger peu à peu l'objet de son effort. Dans la pédagogie Romain il faut aussi prendre son temps. Cette image de la trame m'amènerait à dire qu'il n'y a pas ici une progression mais un faisceau de multiples progressions entrecroisées d'où peut-être à un premier stade de perception, cette impression d'absence de progression, d'hétéroclite.

Mais c'est peut-être là aussi que réside l'intérêt de la pédagogie Romain pour l'évolution de la personne et pour l'apprentissage (je prends ici le mot apprentissage dans une acception assez large qui entendrait le développement d'un ensemble de moyens toujours plus adaptés pour répondre au mieux aux multiples situations et problèmes auxquels la vie nous confronte). Car la progression, à ce moment-là, ne préexiste pas dans la méthode, elle n'est qu'une progression virtuelle, une possibilité de progression, à laquelle les situations d'exercice vont permettre à chacun de donner sens, de donner vie, de l'entreprendre ou non, et cela de façon différente pour chacun de celle de son voisin. La méthode ne prédétermine pas la façon dont tous vont avancer, mais ouvre à chacun de façon personnalisée une perspective d'avancée, donc de progression. (1)

Je voudrais essayer maintenant de confronter ce que je viens de dire du processus Romain en particulier en ce qui concerne l'évolution personnelle qu'il permet à une étude faite avec J.F. Chatillon sur les processus impliqués lorsque les individus se forment, lorsqu'ils doivent développer des actions nouvelles.

Dans ce travail, il apparaît que les individus ont à leur disposition plusieurs façons de produire des actions nouvelles répondant aux besoins auxquels les confrontent les situations inattendues.

Chatillon caractérise ainsi une première façon de former des actions nouvelles : *« Il existe des mécanismes permettant la formation d'actions nouvelles qui ne nécessitent pas l'intervention des instruments mentaux éventuellement disponibles chez le sujet. Il suffit en effet que l'individu fasse converger les résultats produits par les actions qu'il développe vers le but perceptivement appréhendé. Il faut et il suffit que le but soit présent en permanence pour que les conditions de la formation d'une action nouvelle efficace soient réunies. La perception d'un écart à réduire entre le but à atteindre et la production intermédiaire génère une production de proche en proche de l'action. Celle-ci est en quelque sorte sous produite par le processus général d'atteinte du but »* (...) (2)

« Ce système dispose des moyens de sa propre évolution. Ces moyens sont naturellement utilisables, et utilisés par un adulte lorsqu'il est confronté à des situations partiellement ou totalement nouvelles » (3)

Oui, mais cela suppose une réduction progressive des écarts par tâtonnements, des retours en arrière, une procédure répétitive.

Ce qui nous intéresse particulièrement ici est que cette manière de développer des actions nouvelles va avoir des incidences importantes sur leurs possibilités ultérieures d'utilisation. *« Les recherches de Bussman ont montré que les schèmes d'action, les praxies formées par le processus décrit précédemment étaient transférables et non généralisables (ou peu généralisables). Les raisons qui expliquent ces observations se comprennent aisément. Formés localement sur la base de répétitions qui permettent la convergence des résultats obtenus vers le but perçu, ces systèmes d'adaptation restent locaux et étroitement liés aux situations dans lesquelles ils ont été formés »*. (4)

Chatillon explique par ailleurs que lorsque ces actions se répètent dans un milieu stable, elles deviennent des habiletés. On peut les faire presque sans y penser et elles peuvent être hautement performantes. Il souligne aussi qu'il peut exister des habiletés intellectuelles, par exemple la table de multiplication mais aussi des procédures de pensée qui nous sont devenues habituelles.

Comme je le soulignais, cette façon de développer des actions nouvelles peut produire les résultats très performants dans une situation donnée ou dans des situations identiques, mais là où le bât blesse, c'est lorsqu'il faut s'adapter à d'autres situations dont les paramètres ne seront plus identiques à ceux des situations précédentes mais seulement analogues. Il y a de fortes chances pour que l'on ait beaucoup de mal à faire le passage de l'une à l'autre, donc à progresser.

Et c'est le piège dans lequel sont tombées bien des formations qui réduisent me semble-t-il l'apprentissage à répétition et entraînement. Je pense naturellement aux formations professionnelles basées sur la démonstration et la répétition du même geste (5), mais aussi à des formations intellectuelles. J'ai à l'esprit les fameux exercices structuraux de la méthode audio-orale.

La pédagogie Romain a su éviter complètement ce piège : elle ne s'est pas proposée pour but l'entraînement, en ne provoquant jamais la répétition (grâce à l'organisation sinueuse et discontinue dont nous parlions plus haut) et elle oblige à être mentalement présent pratiquement dans toutes les tâches proposées. Cela est vrai même lorsqu'on manipule des objets ou lorsqu'on les fabrique.

Je m'intéresserai maintenant à un autre mécanisme de formation des actions nouvelles décrit par Chatillon. « *Les résultats obtenus en matière de développement intellectuel montrent que, très tôt, les sujets construisent les instruments représentatifs d'une adaptation au monde (...). Le développement de ces instruments représentatifs dote l'individu de moyens de plus en plus performants de calcul mental sur le monde. Le sujet placé devant une situation, un problème à résoudre, va pouvoir tenter (voire réussir) à imaginer quels éléments sont pertinents dans la résolution, calculer des étapes ou l'ensemble de la procédure, anticiper les résultats, etc.* » (6)

Ce qui pourra aller jusqu'à imaginer des structures complètement nouvelles, autrement dit, jusqu'à la créativité.

Mais ces moyens représentatifs peuvent être impliqués de différentes manières. Ou bien ils serviront simplement à se représenter le but absent, représentation que l'on prendra comme référence, auquel cas il n'y aura pas beaucoup de différence avec le travail but présent décrit plus haut. Ou bien ils permettront de considérer le but non plus seulement comme une référence statique mais comme le produit d'une séquence d'opérations.

Dans l'organisation Romain, la première attitude pourrait encore être possible, bien que l'animation vise le plus souvent à l'écarter, dans la partie gauche de la feuille ; elle devient complètement impossible dans la partie droite. Or le deuxième type d'implication des moyens représentatifs dans les actions réalisées paraît très important dans un contexte de formation : « *Bussman avait constaté que les praxies, dont la formation supposait l'intervention des systèmes représentatifs du type de celle décrite ci-dessus, étaient non seulement répétables mais généralisables. Tout se passe comme si la propriété supplémentaire de généralisation dont sont dotées les praxies pouvait être attribuée à l'implication des systèmes représentatifs dans leur processus de formation* » (7)

Il me semble que cette constatation permet d'apporter un éclairage intéressant sur une des caractéristiques importantes du Romain, cette mobilisation incessante, dans tous les exercices, du mental de la personne même si bien entendu ce n'est pas le seul aspect sollicité par le Romain.

Dans un autre texte, Chatillon se prononçait sur ce que pourrait être la formation : « *Former les gens à s'organiser dans leur travail ne se résume pas à enseigner une méthode, mais passe au contraire par le développement des instruments représentatifs adéquats. Parce que les instruments sont construits à travers le dialogue avec le monde, préformer c'est établir (ou rétablir! et gérer pour les construire ce dialogue avec le monde* »(8)

Cette vision de la formation qui en reste ici au stade d'un souhait inspiré par une réflexion théorique me semble concrétisée dans la pédagogie Ramain. La question ouverte maintenant serait : comment construire pour des situations où il y a nécessité d'apprentissage d'un contenu une "progression" répondant aux mêmes soucis et présentant les mêmes qualités que celle qui existe dans la méthode Ramain ?

NOTES

(1) Lors de la discussion à la suite de cet exposé le dimanche 30.11.86, G. Fajardo récusait ici le terme de "progression" et préférait utiliser le mot "programmation". Il ne m'a pas semblé que ce qu'il disait à ce sujet était en contradiction avec ce que j'avais écrit.

J'adopte bien volontiers l'idée d'utiliser le mot "programmation" pour le dossier et le mot "progression" pour la démarche individuelle et propre à chacun que la formation Ramain suscite chez chaque personne. C'est ce que j'essayais de dire en parlant de progression virtuelle que chacun actualise selon ce qu'il est.

Il me semble cependant que cette "programmation" s'appuie bien sur la combinaison d'ensembles progressifs. Une remarque fait par G. Fajardo en juin et qui m'avait frappé : « Avant de jouer sur le réel, il faut le connaître », illustrerait bien ce que j'entends par progressif ici.

(2) « L'utilisation des exercices psychosensoriels, sensori-moteurs et de travaux pratiques dans les activités de Préformation Migrants ; leur statut et leur rôle ». Rapport de Recherche F.A.S., sous la responsabilité de J.F. Chatillon et J. Moretton, p. 22

(3) Ouvrage cité , p. 22

(4) Ouvrage cité, pp.22-23

(5) Attention ! je ne veux pas dire ici qu'acquérir des habiletés ne soit pas nécessaire et que l'entraînement n'ait jamais sa place en formation.

(6) Ouvrage cité, p.23

(7) Ouvrage cité, p.26

Cette citation me paraît faire écho à ce que disait M. Besson de l'importance du processus de conceptualisation dans son exposé sur la Rupture.

(8) Activités techniques et formation CLP/SFF, p.99

F.MARÇON
ACPM. MARSEILLE

L'IMAGE DE LA FORMATION DANS LE RAMAIN

Très souvent collègues de travail ou responsables pédagogiques posent la question : « Qu'avez-vous fait en formation Romain ? » ou « Ce stage était-il intéressant ? ». C'est toujours difficile de répondre à de telles questions autrement que par des lieux communs du genre : « Oui, c'était très enrichissant », « Je n'ai pas perdu mon temps », « Ça change de ce qu'on propose d'habitude ».

C'est pourquoi je vais tenter d'expliquer ce qui se passe en formation Romain du point de vue d'un apprenant.

Tout d'abord, disons que le participant à un séminaire est désorienté par l'interpellation nouvelle dont il est l'objet. Il arrive en formation avec une image de celle-ci, c'est-à-dire apprendre par l'intermédiaire de quelqu'un qui parle, dispense des savoirs, des savoir-faire. Lui prendra des notes sans se donner le temps bien souvent de comprendre en quoi ces savoirs sont nécessaires et comment ils permettent d'avoir prise sur le monde qui l'entoure, autrement dit de "comprendre ce monde".

Apprendre est souvent synonyme d'emmagasiner des savoirs dont on se servira plus tard ou jamais. Il est vrai que quelquefois, la forme de travail est plus agréable pour certains, les fameux travaux de sous-groupes, mais le fond reste le même, il s'agit de maîtriser un savoir à la fin d'une séquence de formation. L'objet de l'apprentissage peut devenir ainsi chose rebutante alors qu'à priori rien ne laissait supposer un tel rejet. Le savoir qui aurait dû susciter la curiosité de l'apprenant devient source d'ennui, de conflit, d'incompréhension et de difficultés insurmontables. Ces mêmes difficultés serviront aux maîtres à porter des jugements de valeur sur l'apprenant sans chercher à répondre à la question : « Pourquoi tel ou tel apprenant ne veut-il pas ou évite-t-il tel ou tel sujet ? ».

En formation Romain, au contraire, l'apprenant doit "faire", mais on n'attend pas de lui qu'il réalise le travail selon une démarche prédéterminée. Pourtant il ne peut faire n'importe quoi car les règles du jeu sont clairement définies. Lui qui est fait d'habitudes se trouve confronté à de réels problèmes. Il lui arrive de douter de lui, de ses capacités à surmonter ; il croyait savoir, il ne sait plus. Va-t-il abandonner ? Ou bien ce doute va-t-il stimuler l'interrogation intérieure ? Il lui faut sortir des fausses évidences, de ses habitudes et envisager d'autres possibilités auxquelles il n'aurait jamais pensé. Il subit des tensions intérieures, va-t-il se laisser dominer par la peur qui l'envahit ; il doit faire face à de douloureux problèmes, il ne s'agit pas de se surpasser mais de surmonter des doutes, d'essayer ce qu'il croit être la solution au problème posé. Relâche-t-il son attention et voilà qu'il s'aperçoit subitement qu'il s'égare, tout est remis en question, ce qu'il avait pensé réussir est erreur et devient un miroir qui lui renvoie l'image de l'erreur. Erreur qu'il aimerait voir disparaître. Oui, mais il ne s'agissait pas de réussir mais d'apprendre et là, l'erreur prend la forme d'un constat permettant de réfléchir sur les causes, de remonter si possible à la source et d'envisager un autre faire qui amènera d'autres interrogations sur lui-même. D'exercice en exercice, de rupture en rupture, il apprend à être plus attentif à lui-même, à la perception des formes et des mouvements, au sens véritable des mots dans un contexte particulier. Disons-le sans ambiguïté : il apprend à apprendre.

Dans l'entrecroisement des progressions des exercices Romain, il trouve la sienne, celle qui lui convient et sur laquelle il peut avoir prise. N'oublions pas qu'il travaille dans un groupe et au milieu d'un groupe. Or cet aspect de la formation est aussi source de questions pour l'apprenant qui doit trouver sa place dans celui-ci tout en étant lui-même, c'est l'apprentissage que le groupe n'existe que s'il y a des individus responsables.

Ce premier constat au sujet de l'image de la formation dans le processus Romain, devrait amener l'apprenant à considérer l'importance du développement des capacités cognitives que provoquent les exercices tels qu'ils sont construits et proposés, autrement dit qu'ils sollicitent, tant dans la forme que dans le fond. Le temps tel qu'il est travaillé dans le processus Romain est tantôt objet d'étude, tantôt moyen d'évaluation, repère et sujet de réflexion à la fois. Cela montre encore toute la complexité d'une situation. Je pense arrêter là pour le moment ces quelques réflexions, laissant la porte ouverte à d'autres interrogations, ce qui favorise, à mon avis, l'évolution de l'individu dans son projet de formation.

H. BIAUT
ACPM . MARSEILLE

L'ATTITUDE DE L'ANIMATEUR

Telle qu'elle est proposée par la pédagogie Ramain, l'attitude de l'animateur en constitue l'une des caractéristiques originales.

Traditionnellement, l'enseignant détient tous les pouvoirs : il juge, tranche, décide, sanctionne, etc. Dès leur plus jeune âge, les élèves apprennent à fonctionner face à cet adulte tout puissant qui est le modèle de référence auquel il convient de s'identifier et de s'adapter. Et comment la personnalité de chacun peut-elle s'épanouir dans ce contexte ? La progression des échecs scolaires démontre clairement que les objectifs annoncés ne sont pas atteints, notamment en ce qui concerne les passages dans le cadre de la filière des études et au moment de l'entrée dans la vie professionnelle. Le monde du travail requiert une faculté d'adaptation de plus en plus rapide et la pédagogie, telle qu'elle est conçue, ne peut répondre à ces exigences. Elle vise en effet à un savoir et non à une manière d'être.

En Ramain, l'animateur prend une position de "recul", ce qui permet à chaque membre du groupe de vivre des expériences personnelles, de tenter des démarches, de trouver des solutions et d'apprendre à agir soi-même. L'enseignant fait alors preuve d'une qualité de présence peu commune, discrète mais à l'écoute de l'autre

Ayant été appelé à présenter des exercices Ramain dans diverses situations, il me paraît intéressant de vous parler de ces expériences en tant qu'animateur.

1. Handicapés mentaux

C'est le groupe que je connais le mieux ; les jeunes qui sont admis au C.I.S.P. ont peu ou pas d'acquis scolaires.

- leurs réactions face à l'animateur me paraissent toujours liées à la maturité affective de chacun ;
- de par leur handicap, les jeunes ont l'habitude d'une prise en charge quasi totale depuis leur plus tendre enfance et ceci pour des raisons différentes, qu'il s'agisse du milieu familial ou de l'institution qui les accueille. Ils ne savent par conséquent pas choisir ;
- en début de travail Ramain,, ils sont, de ce fait, décontenancés et placés pour la première fois face à eux-mêmes ; il peut en découler une certaine angoisse se traduisant par un comportement perturbé exprimant qu'ils se sentent rejetés ou mal aimés, cette manière de prise en charge de la part de l'enseignant leur étant étrangère.

Autant de handicapés, autant de personnalités différentes. Pour chacun, un temps d'adaptation à une "attitude Ramain" du professeur est donc nécessaire et varie d'un individu à l'autre.

Sans vouloir faire de généralité, je pense pouvoir dire que pour créer un lien (ou entrer en contact) avec autrui, la personne handicapée cherche à faire plaisir et a besoin que l'interlocuteur lui renvoie sa satisfaction pour être à même d'agir. Ramain m'a appris qu'il ne s'agit que d'un stade dans l'évolution de la personne et qu'il peut être dépassé par une attitude adéquate de l'animateur ... alors que bien souvent, on se contente d'en rester là, doutant qu'un handicapé puisse dépasser certaines limites (attention à l'étiquette). Une passivité totale face à la tâche ou un comportement perturbateur peuvent donc se présenter comme étant une étape vers la prise en charge de soi.

2. Parents de handicapés mentaux

J'ai eu, avec mes collègues du C.I.S.P., l'occasion de faire vivre des exercices Romain aux parents des élèves qui fréquentent notre institution. Ce sont des constatations personnelles que je vous livre :

- l'attente des parents se situe presque toujours au niveau des progrès scolaires que devrait faire leur enfant. La lecture, l'écriture et le calcul sont les critères que la Société reconnaît comme preuves de savoir et de réussite. Par souci de normalisation, l'emploi du "dressage" est largement utilisé bien qu'il ne permette pas, à long terme, d'atteindre les résultats espérés ;
- quels parents peuvent accepter l'handicap de leur enfant sans éprouver au fond d'eux-mêmes un sentiment de culpabilité ? Ils attendent de l'enseignant (ou des spécialistes qu'ils consulteront) qu'il "répare" leur fils ou leur fille et seront forcément déçus du résultat. Malgré une information auprès des familles que je crois bien faite, le décalage entre l'attente des parents et ce que nous proposons reste une réalité que nous devons accepter en tant que telle.

L'information Romain a donc pour but de clarifier les objectifs institutionnels. Lors de la présentation d'exercices, il est intéressant de constater de quelle manière l'animateur est perçu :

- certains parents vivent mal la "distance" évoquée précédemment et la ressentent comme un rejet, un abandon ou de l'indifférence avec une projection immédiate sur leur enfant qui "ne peut pas progresser dans ces conditions" ou "qui a besoin d'autres stimulations, en particulier sur le plan scolaire, pour évoluer".
- d'autres parents (peut-être la majorité) vivent cette "distance" comme un élément positif dans le développement de leur enfant car ils entrevoient la possibilité d'une amélioration de l'autonomie (dans le sens large).

En tant qu'animateur, je veille à ce que la présentation soit suffisamment claire (et les exercices aident à cette clarification) de manière à ce que les parents ne l'investissent pas d'un pouvoir de "normalisation" ou de "guérison" et saisissent le mieux possible les buts poursuivis.

- mais il est intéressant de constater que dans ces rencontres :
les parents se montrent plus participants qu'à d'autres occasions,
 - qu'il y a des échanges entre eux,
 - qu'ils parviennent à exprimer leurs sentiments ou leur point de vue,
 - qu'ils expriment leur plaisir d'avoir "fait quelque chose",
 - qu'ils ont le sentiment d'avoir mieux compris dans quels sens les activités sont proposées dans le cadre de l'institution.

L'attitude des enseignants ("recul", "présence", "absence de jugement", "disponibilité", etc.) crée un état d'esprit apprécié de la plupart des participants.

3. Groupes d'étudiants (pédagogues, éducateurs, etc.)

A la suite d'une visite de l'institution, plusieurs groupes m'ont demandé de leur apporter une information complémentaire sur la pédagogie Romain. Cela partait donc d'une motivation de leur part.

Dans chacun des cas, les participants (qui avaient la liberté d'assister ou non) sont venus dans le but de recevoir une "recette" ou, tout au moins, de pouvoir dire en fin de rencontre : "Romain, je sais ce que c'est !" Evidemment, les attentes sont déçues ... :

- l'animateur ne donne pas des "recettes" directement applicables ;
il demande de s'impliquer soi-même en faisant quelques exercices ;
la notion de réussite (telle qu'elle s'entend traditionnellement) n'apparaît pas ;
- il ne répète pas plusieurs fois les consignes, etc.

Il y a donc surprise, voire angoisse, devant la tâche, d'où des comportements divers :

- refus de participer (raisons multiples),
- fou rire, aparté, etc.

Le "dossier" représente souvent l'unique source d'intérêt, peu de participants étant spontanément sensibles au rôle de l'animateur ou se montrant très choqués par ce type de fonctionnement.

Au travers de ces expériences, il m'apparaît que :

- toute remise en question du rôle traditionnel de l'enseignant n'est pas acceptée, et ceci d'autant qu'il s'agit de jeunes adultes en formation (on en revient à la motivation personnelle et au désir de pouvoir).
- lorsque j'aborde l'aspect du processus de formation Romain, avec ce que cela implique par rapport à soi-même (évolution personnelle), je me heurte à une incompréhension quant à la nécessité d'une remise en question de soi.

+++

Je voudrais reprendre quelques points auxquels je suis personnellement sensible dans l'attitude de l'animateur :

a. La non reformulation des consignes par l'animateur

Il est une vieille habitude qui consiste à répéter autant de fois les choses qu'elles sont demandées. En Romain, l'animateur est contraint d'effectuer tout un travail sur lui-même afin de susciter une démarche nouvelle chez les participants. Attentif à ce fait, il favorise le développement de la qualité d'écoute chez les élèves, quels qu'ils soient.

Je ferai cependant une restriction pour certains handicapés mentaux qui n'ont pas la notion de "l'autre", donc encore moins du groupe, et auxquels il est nécessaire, tout au moins au début, de s'adresser personnellement pour qu'ils comprennent qu'ils doivent agir. Leur passivité pourrait être interprétée comme un manque d'intérêt ou une opposition alors qu'en fait, ils ne se sentent pas concernés par les propos de l'animateur. A quelques exceptions près, ce stade peut être dépassé en incitant, par exemple, l'élève concerné à regarder ce que font ses camarades ou en demandant aux autres de lui redonner les éléments de la consigne. Le plus souvent, il s'agit de placer plusieurs fois le jeune dans ce genre de situation pour qu'il comprenne ce que l'on attend de lui et qu'il se mette au travail.

b. L'écoute

En favorisant l'écoute (par l'absence de répétition), tout un climat de calme se crée spontanément. Le silence (c'est-à-dire une ambiance agréable d'où tout bruit n'est pas exclu) s'installe sans que l'animateur se soit trouvé dans l'obligation de "faire de la discipline" et ceci aussi dans un groupe de handicapés mentaux. Dans ces conditions, chacun est capable de comprendre qu'il est plus agréable de travailler.

Il me paraît intéressant de noter ici la constatation suivante :

- le silence est associé à la notion de "travail sérieux" par la plupart des élèves de notre institution. Ce sentiment est partagé par les personnes qui nous rendent visite et relèvent presque toujours le calme ambiant.
- le climat particulier qui s'établit permet aux jeunes de bien dissocier les moments d'activité et les moments de jeu. Combien de fois ai-je eu l'occasion de constater une terrible confusion à ce

niveau dans la prise en charge d'enfants handicapés : on travaille en jouant on joue en travaillant !
Là, Romain nous met en garde.

L'attitude de l'animateur favorise non seulement l'écoute de la consigne, mais aussi l'écoute de l'autre, donc la prise de conscience qu'il existe, qu'il faut en tenir compte. Les règles de fonctionnement s'établissent d'elles-mêmes : on ne quitte pas sa place, on parle à voix basse pour demander de l'aide et du matériel. Les comparaisons que j'ai été amené à faire entre le fonctionnement des groupes de notre institution et ceux d'un établissement qui nous envoie des élèves, m'ont démontré tout le chemin parcouru.

L'écoute, c'est aussi notre manière d'être en tant qu'animateur : qualité de présence, perception de ce qui se passe chez chaque individu ou au sein des relations (verbales ou non) dans le groupe.

c. La frustration

Il semble que tout le système scolaire traditionnel gomme la notion de frustration comme si cela était malsain et contraire à l'épanouissement de la personne. Et pourtant, la vie n'en est-elle pas remplie ? En Romain, la frustration est utilisée comme un élément de progression et de développement personnel. On la rencontre forcément (je devrais dire "naturellement") dans les situations d'exercices et chacun la vit à sa manière et apprend à l'assumer.

Cet apprentissage de la frustration, l'enseignant aussi s'y trouve confronté et apprend à fonctionner :

- sans intervenir à tout propos,
- sans aider l'élève en difficulté en faisant le travail à sa place ,
- sans corriger les erreurs, etc.

Soyons réalistes... la qualité du travail de l'enseignant n'est-elle pas reconnue aux résultats obtenus par ses élèves ? En montrant des exercices "bien réussis" ou un cahier irréprochable, ne veut-on pas donner tout simplement une bonne image de nous-mêmes ?
Travaillant avec des personnes handicapées mentales, nous ne pouvons pas faire état de résultats brillants et la Société nous renvoie l'image, bien souvent dérisoire à ses yeux, des progrès de nos élèves ... c'est une frustration qu'il faut assumer.

Frustrer, c'est aussi être capable d'accepter la frustration. Frustrer, n'est-ce pas contraire à l'idée de vocation que certains enseignants ont en choisissant de travailler avec des personnes défavorisées ? Quelles sont nos motivations profondes ?

d. Consignes et langage

Romain attire notre attention sur la consigne. L'enseignant apprend à formuler clairement ses demandes en utilisant les mots adéquats. Cela développe la richesse du langage et la compréhension du vocabulaire et mérite d'être souligné au passage.

e. Expression

Bien que cela ne soit pas systématique, la verbalisation du vécu d'un exercice me paraît être un moment important pour les déficients mentaux dans la mesure où nous leur donnons l'occasion de s'exprimer (ce qui, il faut le reconnaître, est souvent négligé dans d'autres situations)

Quelles que soient les limites du langage, chacun apprend à dire ne serait-ce qu'un ou deux mots pour exprimer ce qu'il a ressenti. Petit à petit, l'expression s'améliore et l'émotivité s'estompe.

Par son attitude pédagogique, l'animateur favorise :

- l'expression individuelle (en reformulant au besoin ce qui est dit de manière à ce que le message soit compris de tout le groupe),
- l'écoute de l'autre (donc sa perception),
- la compréhension de notions telles que : "chacun son tour", "à tour de rôle".

CE QUE L'ATTITUDE DE L'ANIMATEUR APPORTE - ENTRE AUTRES - AUX ELEVES :

- très globalement, le sentiment progressif d'exister (en dehors de l'adulte)
- la possibilité de vivre en groupe en tenant compte des autres
- une indépendance dans le travail
- une meilleure faculté d'adaptation
- une meilleure compréhension des situations
- la possibilité d'évaluer ses capacités et ses difficultés
- le tout conduisant à une amélioration du comportement global

CE QUE CETTE ATTITUDE PEDAGOGIQUE APPORTE A L'ANIMATEUR :

- davantage d'exigences . par rapport à soi-même
. par rapport aux élèves
- davantage de tolérance : acceptation des "résultats" tels qu'ils sont
croire davantage en chaque personne ; accorder plus de confiance, plus de liberté
- se donner un recul suffisant, ce qui augmente l'efficacité
- être capable "d'écouter" l'élève, soit dans ce qu'il dit, soit dans ce qu'il exprime d'une manière autre que verbale
- accepter la différence (le handicap en l'occurrence)
- favoriser le "détachement", la rupture (passage à une vie professionnelle, par exemple).

Qu'on le veuille ou non, Romain nous transforme en tant que personne, favorise une affirmation de soi ; cela ne manque pas d'avoir des "retombées" sur une attitude pédagogique globale (à situer hors des temps d'exercices proprement dits) et sur une manière d'être générale.

+++

- THEMES DE DISCUSSION :
- Autorité et pouvoir
 - Le pouvoir de l'animateur
 - Frustration et plaisir de l'animateur
 - Comment accompagner une évolution
 - Le silence
 - Exigences et tolérances
 - Distance et présence de l'animateur

R.MILLIQUET
Centre d'Intégration Socio-Professionnelle
GENEVE

GENESE D'UN GROUPE

Un observateur, méconnaissant le processus RAMAIN, et parachuté dans un groupe, serait en droit de se demander si cette pédagogie ne propose pas surtout un travail individuel :

- ici une personne compte et recompte des carreaux tandis que son voisin corrige des traits avec un crayon de couleur,
- là quelqu'un paraît bloqué dans sa recherche alors qu'à côté de lui on ne semble avoir aucune difficulté,
- ailleurs on tente de prendre des mesures ou on tourne le modèle dans tous les sens, en fronçant les sourcils ...

Chacun est absorbé dans sa tâche et on peut constater qu'il y a en effet une part de travail strictement individuel :

c'est bien LE SUJET qui, face à la situation "arbitraire" proposée, doit :

- observer
- comparer
- analyser
- apprécier
- prévoir
- faire des essais

c'est lui SEUL qui devra faire un choix, prendre une décision.

C'est bien le sujet, l'individu, qui, dans cette expérience va se confronter à lui-même, approcher SA REALITE PERSONNELLE, devenir actif (réagir), s'auto éduquer (se connaître, s'accepter), tendre vers l'autonomie (affective, intellectuelle, matérielle, corporelle), *cf. annexe 1*

Mais cette expérience se situe :

- dans un ESPACE partagé avec d'autres
- dans un TEMPS qui sera objectivement le même pour tous.

L'individu va donc approcher aussi LA REALITE OBJECTIVE dans laquelle, outre l'espace et le temps par rapport auxquels il doit se situer, il est également RELIE A UN GROUPE, va s'y confronter, et faire ainsi l'apprentissage de la liberté : "attention" au groupe et "acceptation" des autres.

Il va progressivement trouver sa place à l'intérieur du groupe, devoir s'adapter, modifier ses rapports à l'environnement. Cette confrontation va lui permettre de réévaluer sa position et de repartir dans une nouvelle recherche, libéré de ses a priori ou de ses habitudes.

Plus l'individu poursuit sa recherche personnelle, apprend à mieux se connaître, parvient à s'accepter davantage, plus il va devenir un ELEMENT ACTIF DANS LA CONSTITUTION DU GROUPE, *cf. annexe 2*

La discipline individuelle va s'affiner (silence, calme intérieur, vigilance) et donner naissance à une discipline collective, non imposée, mais choisie. Cette règle de conduite que chaque participant s'impose librement et dont il peut s'affranchir avec la même autonomie engendre un groupe vivant, spontané (rarement silencieux !) mais où chacun peut trouver son espace de liberté.

Pour ne pas entraver cette dynamique, l'animateur devra, à l'occasion des exercices proposés, accompagner cette naissance progressive du groupe, en offrant à chacun de ses membres la possibilité de prendre conscience de son évolution personnelle (perception plus intériorisée de son corps, meilleure maîtrise de soi et de ses facultés, démarche intellectuelle plus adéquate). En favorisant la PRISE D'AUTONOMIE de chacun, l'animateur incitera chaque individu à affirmer son autorité et devra constamment accepter l'évolution du groupe, même s'il y perd de son pouvoir.

On peut constater que dans cette pédagogie où IL N'EST PAS NECESSAIRE D'AVOIR MAITRISE HIER POUR MAITRISE AUJOURD'HUI, l'animateur se sent plus libre et, pour les participants, LA VIE PEUT COMMENCER A CHAQUE INSTANT. En effet, dans la pédagogie Romain, la clé se trouve dans la relation et non dans la domination, la relation ne dépend pas du succès de l'autre ou de son échec : la personne ne sera pas jugée en fonction de sa production. On ne lui enseignera pas à maîtriser des objets mais à se poser des questions par rapport à une réalité.

On constatera également que cette Méthode réussit à donner naissance à un groupe sans jamais travailler "le groupe" en tant que tel.

Dans notre expérience à la MAISON DE LA PROMOTION SOCIALE de GRENOBLE, des stagiaires adultes, analphabètes ou peu scolarisés, pour la plupart originaires du Maghreb, se présentent au départ comme un ensemble monolithique, plutôt passif, attendent tout du maître, aiment ce qui est "scolaire" et réclament de l'autorité.

Il est alors paradoxal de constater que le processus RAMAIN, en se servant d'exercices arbitraires, considérés même par certains comme infantiles, peu motivants en soi, arrive à donner aux participants, souvent pour la première fois de leur vie, la possibilité de s'intéresser à eux-mêmes. Ils prennent conscience de leurs capacités et de leur place dans un groupe qui ne forme plus un bloc, mais vit, réagit, s'oppose, conteste, progresse et se nourrit de l'autonomie conquise peu à peu par chacun de ses membres.

Ils sont venus pour apprendre à lire et on leur propose d'abord d'apprendre à se connaître eux-mêmes et à savoir faire des choix pour mieux apprendre. Ce détour, pour peu qu'on en accepte l'apparente gratuité s'avère toujours très bénéfique au niveau de l'apprentissage proprement dit.

En nous inspirant directement des principes pédagogiques de la Méthode Romain, nous avons élaboré, en étroite collaboration avec Germain FAJARDO, une méthode d'apprentissage de la langue française orale et écrite : "DIALOG" qui s'harmonise particulièrement bien avec la structuration personnelle développée par le travail Romain.

ANNEXE I - QUELQUES REFLEXIONS PRISES SUR LE VIF ...

Se confronter a soi-même, approcher sa réalité personnelle :

"je fais toujours la même erreur"

"je tremble trop pour couper droit"

"j'aime bien les dessins comme ça"

"j'ai fait ce que j'ai pu"

"je n'ai pas entendu ça !"

"je ne pensais pas avoir fait tant de progrès !"

Devenir actif, réagir :

"ça m'énerve !"
"je n'aime pas la pâte à modeler"
"les ciseaux, c'est pour les femmes !"
"il manque une pièce"
"c'est impossible !"
"vous n'aviez pas dit "horizontal" !"
"le fil de fer est trop dur !"
"je n'aime pas rater !"

S'auto éduquer :

"je vois toujours trop grand, mais cette fois-ci j'ai trop réduit !"
"je suis énervé à cause de ce matin"
"aujourd'hui, je n'arrive à rien"
"mon chat ressemble à un crapaud, mais je n'ai pas triché, je ne me suis pas servi de la gomme!"

Tendre vers l'autonomie :

"c'est la première fois que je ne m'énerve pas dans un labyrinthe !"
"j'ai fait un travail de 'pro' et j'y suis arrivé seul !"
"j'ai appris à écouter !"
"c'est pour moi que je travaille !"
"ça m'énerve, mais je vais me calmer et j' y arriverai !"

ANNEXE 2 - QUELQUES EXEMPLES VECUS

Se confronter au groupe :

A l'occasion d'un labyrinthe, il y a toujours celui qui devine et le dit tout haut, celui qui interrompt la "dictée" ou celui qui veut à tout prix aider son voisin ... ces interventions bousculent l'ordre établi et sont sources d'échanges intéressants et parfois vifs !

La préférence ou le rejet des travaux de pâte à modeler est tempérée par le travail qui se fait par la majorité du groupe.

Le groupe est souvent utilisé comme protection devant la difficulté.

Les communications verbales ou non verbales sont autant de remises en cause ou d'encouragements

Trouver sa place dans le groupe :

A l'occasion des tris, les échanges verbaux très spontanés dans le groupe ou les sous-groupes permettent un enrichissement mutuel :

apprendre à écouter l'autre,
apprendre de l'autre et non du maître,
apprendre à l'autre.

Au moment de la consigne (tout particulièrement) jeu entre les incertitudes individuelles et les incertitudes du groupe.

Devenir un élément actif dans la constitution du groupe :

Apprentissage du silence, du calme intérieur, de la concentration, étapes vers une présence vigilante et active dans le groupe.

E.A.M.: partage de l'espace, ajustements, regards, prévision en fonction des autres, rires et fou rires, complicité.

Discussions - synthèses : accepter des points de vue différents, écouter l'autre, savoir affirmer et maintenir ses convictions, faire part de son expérience.

Ph. CHATEL
MPS . GRENOBLE

ANNEXE 3 - "DIALOG"

Méthode interactive d'apprentissage de la langue française orale et écrite, DIALOG est directement inspirée des principes fondamentaux de la pédagogie RAMAIN. Comme dans la pédagogie dont elle est issue, toute mise en situation devra être une création et non une simple application.

Destinée, à l'origine, à un public peu ou pas scolarisé - analphabétisme, illettrisme -, elle est cependant parfaitement adaptable à un public déjà scolarisé (remise à niveau).

DIALOG, animée en tandem avec RAMAIN est tout particulièrement efficace pour un premier apprentissage de la langue. Dans le cadre d'une formation plus courte, qui ne permet pas de faire vivre directement une expérience RAMAIN, DIALOG est cependant utilisée avec profit pour un public non débutant.

Sa progression non linéaire, "en dents de scie", où la variété est une obligation, favorise la constitution de groupes hétérogènes (à l'intérieur de certaines limites, pour éviter que quelqu'un ne soit trop isolé). La cohérence du groupe se base davantage sur la volonté d'évolution de chacun que sur l'homogénéité des niveaux de départ. L'objectif sera de permettre à chacun d'évoluer aussi loin que possible et non d'atteindre un niveau donné à un moment donné. La qualité de la recherche sera toujours privilégiée par rapport au résultat à obtenir. Même si le résultat est juste, l'animateur veillera tout particulièrement à ce que la personne ne se perde pas de vue, ne se noie pas dans la tâche proposée.

Comme RAMAIN, DIALOG va enseigner quelque chose de tout à fait arbitraire, à mille lieues du besoin immédiat, mais qui permettra au sujet, le moment venu, d'actualiser ses connaissances et de faire acte de création dans une situation extérieure à l'apprentissage. - On n'apprendra ni à faire des chèques, ni à remplir un questionnaire ou une fiche de sécurité sociale ; on ne fera aucune préparation directe à un examen, mais en travaillant la langue orale et écrite d'une façon beaucoup plus vaste, on permettra aux stagiaires de faire face à toute situation.

A l'instar de RAMAIN qui est essentiellement une pédagogie du SUJET/ DIALOG part du principe que la connaissance ne s'inculque pas, mais qu'elle est un acte de création du sujet. De même que le sujet est indivisible, le langage, toujours plus ample que la nécessité, est une globalité. Le "sens" sera le garant de cette globalité. Priorité sera donc donnée au langage. On veillera à ce que dans cet apprentissage progressif, chaque étape soit analogique au reste du langage. On refusera une langue appauvrie ("bonne dans un premier temps") sans temporalité, prépositions, conjonctions... qui font toute la richesse de la pensée. On s'interdira en effet de boucher l'univers par des exercices fermés où l'on ne peut trouver qu'une seule réponse à la question posée. On évitera l'utilisation d'images qui limitent, canalisent, imposent la compréhension et ne favorisent aucun transfert de connaissances.

Si l'on fait bien le choix de n'écrire que ce qui aura été maîtrisé à l'oral, l'oral ne sera cependant pas une préparation directe de l'écrit : d'un oral immense, nourri par les improvisations des participants, d'un oral vivant où l'on fera "feu de tout bois" mais où notre intention d'animateur déterminera notre attitude, d'un oral vécu comme un divertissement où rien ne sera jugé mais où tout sera écouté, on n'écrira qu'une toute petite partie qui ira en s'augmentant au fur et à mesure de l'apprentissage selon une progression bien structurée au niveau de la phonétique et de l'écriture.

La programmation de l'ensemble RAMAIN/DIALOG sera établie avec soin en fonction du groupe. La répartition des 70 types d'exercices différents de DIALOG comportera toujours 3 périodes dont les durées, variables en fonction de la durée totale du stage, garderont les mêmes proportions. On sera particulièrement attentif à la variété des exercices proposés dans chacune des périodes : moment d'un exercice, remplacement par un autre, rythme plus ou moins fréquent, répétitivité, condensation passagère, disparition, résurgence, continuité ...

Cet ensemble a ses contraintes, mais, animé dans l'esprit d'une pédagogie du sujet, il ouvre largement à chacun les possibilités individuelles de développement tout en s'enrichissant de l'apport du groupe.

Rencontre avec Jacques GERBAUX, lors d'une semaine de formation à l'Institut SIMONNE RAMAIN. Directeur de la MAISON DE LA PROMOTION SOCIALE à GRENOBLE, il veut vivre lui aussi "ce Romain" que pratiquent certains de ses formateurs.

Grenoble ... on m'avait parlé de stages d'alphabétisation dont 90 % des stagiaires entraient en formation à l'AFPA (Association pour la Formation Professionnelle des Adultes) à l'issue de cette préparatoire. Trop rare qu'à l'I.S.R. on donne des résultats chiffrés pour ne pas vouloir en savoir plus. « Il faut venir à Grenoble », insiste Jacques. Contacts rapides à Paris avec les animateurs Romain de la MPS et la visite est programmée.

Je retrouve Philippe CHATEL à la MPS. Depuis des années, il anime des groupes de stagiaires à alphabétiser, en formation pendant 10 mois. Il pratique le Romain depuis 1974 et, plus récemment, "DIALOG", méthode d'apprentissage du Français, élaborée à partir des principes pédagogiques de Romain.

Pour Louis DOMPNIER, Romain fut une expérience sur un stage d'alphabétisation en 84-85, intégrée dans une pratique de formateur à la MPS. Même population, même type de stage, mais un parcours personnel et un vécu parfois différent pour ces deux formateurs que nous allons écouter...

« A QUI SONT DESTINES CES STAGES D'ALPHABETISATION ? »

- **Ph.Ch.** : « A des adultes, le plus souvent étrangers, analphabètes ou peu scolarisés. Ceux qui sont totalement analphabètes ont la plupart du temps une connaissance du français oral très sommaire. Ils se sont forgés un "français de survie" sur le chantier ou à l'usine avec leurs camarades de travail, à l'auto-école ou à la maison.

Ils ont mémorisé tout un vocabulaire et des structures erronés, reflets de leurs habitudes linguistiques propres, mais qui leur permettent de communiquer. Ainsi : "climonate" signifie "clé à molette", "patapêche" signifie "pied de biche" et "cassidoun" » "cassis" ou "dos d'âne", etc..

Habitué à travailler dans le bâtiment ou comme O.S. dans une entreprise, ils arrivent en stage fatigués, usés, parfois handicapés à la suite d'une maladie professionnelle ou d'un accident de travail.

Ils ont essayé de s'adapter, de faire face à des situations complexes dans un océan de difficultés où "celui qui ne sait pas lire est comme une personne en pleine mer qui ne sait pas nager".

Entraînés à des tâches rudes et grossières, ils savent manier une pelle ou une masse, conduire un camion ou un engin de chantier, mais n'ont jamais utilisé un crayon, une gomme ou un compas.

D'autres savent plus ou moins lire et écrire leur langue maternelle (souvent apprise très jeunes à l'école coranique) et ont essayé de suivre quelques cours du soir, ou d'apprendre seuls à lire et écrire le français (bien souvent avec les livres scolaires de leurs enfants et parfois leur aide).

Ils auront beaucoup moins de problèmes au niveau du "geste graphique" ou de l'éducation de leur regard, mais, "faux débutants", ils voudront souvent brûler les étapes et auront du mal à accepter que l'on revienne sur des bases qu'ils croient posséder.

Quant aux candidats français, bien que peu nombreux encore, ils représentent un public très différent. Sortis du système scolaire en situation d'échec, victimes de handicaps personnels ou sociaux, ils ont peu de difficultés orales mais sont très complexés d'être tombés dans l'illettrisme ».

- **L.D.** précise, me montrant les photos du stage :

« 15 travailleurs immigrés, dont plusieurs ouvriers du bâtiment, licenciés économiques, qui désirent retrouver du travail. Un jeune nord-africain désirent trouver une autonomie personnelle par le professionnel, alors qu'il est sans expérience professionnelle et analphabète ; une femme d'artisan désireuse de pouvoir seconder son mari. Un manoeuvre de 40 ans en reclassement professionnel ...

Tous ont la reconversion ou une intégration professionnelle comme objectif obligé. Ils sont peu ou pas scolarisés et désirent acquérir les bases en français pour apprendre un métier - par une formation à l'AFPA notamment - »

« L'OBJECTIF DE CES STAGES EST DONC DE LES PREPARER A UNE FORMATION PROFESSIONNELLE ? »

- **Ph.Ch.** : « La demande que formulent les candidats, français ou étrangers, analphabètes ou métrés est d'abord de lire et écrire.

Mohamed a son permis Poids Lourd mais n'a pas retrouvé d'emploi après un licenciement économique: " tous les patrons que je vois me demandent si je sais remplir le carnet de bord ou lire les bons de commande i sans la lecture et l'écriture, je ne retrouverai pas de travail "

Pierre avait une bonne compétence dans son entreprise. Quand il à été promu Chef d'une petite équipe, il avait tellement honte de ne pas savoir écrire qu'il a provoqué son licenciement.

Pedro a travaillé pendant 13 ans dans une entreprise de peinture. Atteint d'une maladie professionnelle, il veut lire et écrire pour pouvoir apprendre un autre métier en suivant un stage de F.P.A.

Ainsi, d'année en année, le besoin de lire et d'écrire semble se faire plus pressant pour faire face à une situation critique où le pourcentage de chômage augmente d'une façon inversement proportionnelle à la qualification.

En fait, le stage favorise le plus souvent une meilleure insertion et une recherche d'emploi plus active. L'orientation vers l'AFPA devient de plus en plus rare : la durée du stage est passée de 1800 à 1460 heures et l'entrée en FPA de plus en plus difficile. »

- **L.D.** situe ces stages dans un contexte plus général :

« La Maison de la Promotion Sociale est une association loi 1901, créée dans les années 70 dans le cadre de la loi de la Formation et de la Promotion Sociale. Au départ, elle vise la reconversion professionnelle. Un exemple : les mutants agricoles.

Ensuite orientée vers les demandeurs d'emploi, les jeunes en pré formation, elle s'attache à préparer à l'entrée en formation professionnelle, AFPA. Le contenu de ces- stages est, en conséquence .- lire, écrire, compter et du travail en atelier.

« Les années 80 voient différentes modifications dans ce parcours : la barre augmente pour entrer à l'AFPA, le Fonds d'Action Sociale se réduit et des six stages de préformation pure, la MPS n'en a plus que trois. Les objectifs de ces stages sont de moins en moins définis en terme de préparation à une formation, comme je l'ai montré au travers des demandes de certains stagiaires.

« Et RAMAIN va permettre que chaque formé prenne conscience de ce qu'il est en train de faire et pourquoi il suit ce stage. Le "formé classique" apprend une technique professionnelle qui est une fin en soi. Et le formateur a réussi son travail si la technique est acquise - ici une entrée à l'AFPA, selon l'objectif ancien." »

« Avec Romain, le formateur propose un contenu que le stagiaire s'approprié en fonction de ses objectifs, qui peuvent se modifier - et qui vont le plus souvent se modifier par cette expérience. »

« DONC DES STAGES D'ALPHABETISATION AUX OBJECTIFS DE PLUS EN PLUS MOUVANTS ... »

- **L.D.** : « Oui, un public "difficile". Des gens qui ont des problèmes importants auxquels il faut répondre : adultes, quasi analphabètes, ils doivent s'adapter à une transformation de leur situation. Ils ont tenu une pelle dans leur main toute leur vie, et on ne peut pas leur faire faire du français et du calcul comme ça. Il faut autre chose, et ça a été RAMAIN.

C'est fou d'apporter un apprentissage en 8 mois à ces gens ; par contre, les entrer dans un processus de réflexion sur eux les ouvrira à la formation, les y préparera.

« L'adoption de Romain est l'aboutissement de toute une évolution dans notre pratique, dont les étapes furent :

- on touche au corps et on propose la relaxation et la prise en compte du gestuel ;
- on veut faire parler et exprimer, c'est BOAL et le théâtre de l'opprimé ;
- et ensuite, c'est RAMAIN.

Philippe Chatel pratiquait le Romain depuis plusieurs années et quelques-uns d'entre nous, formateurs, ont désiré y être sensibilisés, puis se sont formés. Un petit noyau de formateurs

pratiquant le Ramain s'est donc développé, avec Philippe en soutien de nos pratiques. Noyau disloqué car chacun s'est retrouvé sur d'autres boulots, notamment hors de la MPS. »

(tiens, tiens... faire Ramain et changer ...)

« EN QUOI RAMAIN EST-IL UN "PLUS" ? »

- **L.D.** : « C'est l'autonomie, une connaissance d'eux-mêmes, une envie de formation pour soi »

- **Ph.Ch.** : « Face à la demande très fortement exprimée par les candidats de "lire et écrire", la tentation est grande de répondre aux besoins immédiats de ces "élèves" avides de connaissances "scolaires" ».

« POURQUOI ABORDER LE FRANÇAIS EST-IL IMPOSSIBLE TOUT DE SUITE ? »

- **Ph.Ch.** : « Les méthodes d'alphabétisation classiques que j'utilisais avant de connaître la pédagogie Ramain se sont vite avérées trop limitées pour des adultes en apprentissage. En répondant à la demande immédiate on renforçait le schéma scolaire dont ils étaient déjà trop imprégnés ; en commençant la lecture et l'écriture du français trop rapidement, on s'embourbait au bout de quelques semaines avec les plus faibles, tandis que les autres devançaient leurs camarades et demandaient d'accélérer le rythme. Les écarts se creusaient et la vie du "groupe" devenait plus difficile à gérer.

« En proposant du travail trop statique à des gens qui n'avaient l'habitude ni de se trouver dans une salle aussi longtemps, ni même de rester assis, on provoquait une instabilité dans le groupe, on multipliait les causes d'absentéisme, allant même jusqu'au découragement. »

« COMMENT S'ARTICULENT RAMAIN ET COURS D'ALPHABÉTISATION ? »

- **Ph. Ch.** : « Les deux forment un ensemble cohérent que l'on pourrait appeler "connaissance de soi et développement personnel".

Dans notre pratique actuelle, on propose tout d'abord un sas d'une semaine à tous les candidats qui sont susceptibles de suivre un stage de longue durée. Quelques tests de niveau leur sont proposés afin de nous aider à fixer certaines limites, mais pour l'essentiel, ils vont être confrontés à la pédagogie Ramain, afin de pouvoir faire un choix en connaissance de cause. Cette semaine nous semble de plus en plus capitale car elle va d'emblée donner un aperçu de ce que sera le stage au futur stagiaire ; elle va lui permettre de découvrir le style de formation qui lui sera proposée et de l'accepter ou pas ».

« Le stage lui-même débutera par 6 à 8 semaines où l'on fera de 18 à 20 heures de Ramain, 4 à 6 heures de français oral, et une dizaine d'heures de calcul ou de dessin technique - le stage dure actuellement 1460 heures à raison de 34 heures/semaine). Les stagiaires ne vont ni lire ni écrire du français pendant deux mois.

Ceci serait impensable sans Ramain. Mais lorsque la lecture et l'écriture débiteront, l'oral aura été suffisamment préparé, au niveau des structures, du vocabulaire et de la phonétique. Le geste graphique aura été travaillé sans même qu'ils s'en rendent compte, le regard aura été éduqué (sens gauche-droite, lignes d'une page, notion de mise en page ...) et surtout, le groupe existera !

« Dans la suite du programme, Ramain va diminuer par paliers successifs et disparaître environ 2 mois avant la fin du stage - on en récoltera alors tous les bénéfices ! »

- **L.D.** : « Ramain et alphabétisation étaient associés dans une progression contrôlée et ajustée. Beaucoup de Ramain au départ pour diminuer ensuite, dans une progression inverse de

l'alphabétisation, en sachant que dans le dossier F', il y a déjà beaucoup de langage, des exercices.

« Nous travaillions à 2 formateurs, ensuite à 3 en fin de stage - un enseignant d'atelier s'ajoute à notre équipe ; Dora était ma collaboratrice tout au long du stage. Il n'y avait pas de matière spécifique à l'un ou à l'autre : tous deux nous faisons du Ramain, du Français, du calcul et de la vie quotidienne. Cependant, Dora était responsable de la progression du calcul, moi du français. »

« Concernant le RAMAIN, nous animions ces séances tous les deux. Par ligne d'exercices, chacun en prenait une partie, de façon à se distribuer dans le temps et dans le type d'exercices, pour ne pas devenir des 'spécialistes' de tel ou tel exercice. Cette répartition est décidée tous les 2 ou 3 jours, en fonction de nos animations. Je m'explique. Je suis par exemple resté sur un échec, tel exercice fut difficile, je décide donc de refaire dans la même série. Ou alors, au contraire, c'est trop lourd, j'ai bloqué avec tel autre exercice et il faut que ce soit l'autre qui fasse. Et dans le même état d'esprit, certains exercices sont tellement difficiles à vivre qu'on décide de les co-animer.

En effet, le mercredi matin, nous co-animions systématiquement un EAM (mouvement) long et un des exercices - type d'exercice - qui semble problématique pour un formateur, où l'autre est alors observateur. Suit la séance de discussion, où ça "pète".

« RAMAIN IMPLIQUE DONC UN TRAVAIL D'EQUIPE IMPORTANT ? »

- **L.D.** : « Notre fonctionnement exigeait une mise au point réciproque continue très importante ... et des week-end de travail ensemble. Et l'Association a pris en compte cette demande de co-animation, par une prise en charge financière. Très important ce soutien de l'institution, avec, en plus, une journée mensuelle de formation-soutien avec Philippe Chatel. Comme je l'ai déjà dit, sa pratique de plusieurs années du Ramain nous avait interpellés et nous avait donné envie de savoir et de nous former pour pratiquer. De plus, Philippe avait produit une méthode d'alphabétisation dont la mise en oeuvre relève du Ramain et nous enthousiasmait d'autant plus, car c'est un français vécu et non pédagogique. Philippe va donc nous suivre et nous soutenir dans notre pratique de cette méthode et du dossier F'. »

- **Ph.Ch.** : « Cette année, contrairement à ce qui se passait dans la co-animation dont parle Louis, mes deux collègues (qui enseignent le calcul, le dessin et l'atelier) n'ont pas d'expérience du Ramain, mais ils en connaissent le processus et reconnaissent ses effets positifs. Nous sommes donc solidaires dans la démarche et cela est tout à fait fondamental, même si leur pédagogie est très différente. »

« VENONS-EN A CE QUI S'OBSERVE DE PARTICULIER A UN GROUPE DE STAGIAIRES PRATIQUANT LE RAMAIN »

- **Ph.Ch.** : « Meilleure connaissance de soi, reconnaissance des autres, volonté de travailler en groupe ...
Mais aussi attention plus soutenue, meilleure organisation individuelle et collective, entr'aide. Acceptation de ses limites et conception de projets plus réalistes. »

- **L.D.** : « Le Ramain pourrait être envisagé comme un tronc commun du groupe par lequel les stagiaires se modifieraient dans leur autonomie pour aborder la formation technique -ou autre- dont ils ont particulièrement besoin et dont ils ont cerné leur besoin.

« Ramain est une méthode de recherche sur un "inutile" et va donc être la racine de cette attitude de recherche. Ainsi les gens vont devenir plus réalistes devant leur quotidien. Dans la

mesure où, par Romain on va mieux se connaître et se reconnaître, on va mieux se situer devant la réalité de sa situation, notamment économique.

« Une sorte de prise de conscience sur le "pourquoi je fais". Donc des comportements vont se modifier : on ne va pas se bousculer pour avoir sa fiche de salaire car peu importe d'y être le premier. Autre exemple : si je me rends compte que mon projet de formation à l'AFPA n'est pas possible, ou ne me concerne plus, je modifie mon objectif. C'est MA REALITE.

« Un formateur Romain ne peut plus avoir la même attitude devant ses formés, quoi qu'il fasse ou qu'il enseigne. C'est l'enseigné qui fait sa progression et elle n'est plus en termes de "un peu plus demain qu'aujourd'hui", mais elle est dialectique et en spirale. Elle n'est pas une suite d'ajouts. »

« ET CETTE METHODE D'APPRENTISSAGE DU FRANÇAIS ALORS ? »

- **Ph.Ch.** : « Je parle plus en détail de "DIALOG" en annexe 3 de l'article "Genèse d'un Groupe" (dans ce numéro).

Mais pour l'essentiel, je dois dire que je n'ai pas pu faire cohabiter longtemps Romain et une méthode qui procédait de principes pédagogiques trop différents.

J'ai remplacé la progression linéaire à laquelle j'étais habitué par une progression "en dents de scie" et cette transformation en a entraîné d'autres. J'ai ainsi été amené à refondre tout l'ensemble : l'oral y a une part prépondérante, les exercices "pédagogiques" trop fermés, artificiels, laissent la place à ce qui sera source de création pour le stagiaire ou le groupe.

« Mais il faut insister sur le fait que tout cela ne serait pas possible sans le substrat pédagogique que représente Romain. »

- **L.D.** : « C'est un travail énorme en langage avec des exercices variés. C'est un français vécu. Par exemple, en enseignement du français façon classique, le dessin d'un tonneau est proposé pour déterminer ce qu'est un tonneau. Si ensuite je lis un texte qui dit qu'une voiture a fait des tonneaux, que puis-je comprendre avec ce que j'ai appris ?

« L'enseignant a un savoir, qui le concerne. Il le propose à l'enseigné et c'est à celui-ci de le ressentir pour se l'approprier.

« Par exemple, la verticalité et l'horizontalité sont des soucis du formateur en alphabétisation. Avec les exercices Romain, c'est ressenti d'abord au niveau du corporel et donc intégré, par les EAM. Ainsi, les pieds qui doivent faire un angle entre eux dans une séance de mouvements Romain.

« En français, on va faire des mots, dont on va faire quelque chose et ce sont les stagiaires qui vont combiner, associer et effectuer ainsi un travail de création. Par exemple, le mot "roulé", inséré dans "rouler la farine", aussitôt associé à "Nora est bien roulée". Chaque stagiaire s'approprie ainsi le langage dans toute sa complexité. »

« DONC ROMAIN MODIFIE COMPLETEMENT LA PEDAGOGIE ET, PAR VOIE DE CONSEQUENCE, LE FORME LUI-MEME CAR IL EST AUTONOME ET FAIT SON PARCOURS DE FORMATION ET DANS LA FORMATION. ET LE FORMATEUR ? »

- **L.D.** : « Le fait de ne plus être détenteur d'un savoir est très insécurisant. Les relations au formé sont complètement modifiées quand on fait un boulot de recherche avec les gens. Le formateur participe à leur recherche et il ne se pose plus en savoir. De plus, les stagiaires manifestent : "Les autres nous apprennent quelque chose et vous, vous ne nous apprenez rien !". Des difficultés surgissent, de plusieurs ordres. Soit qu'on ait mal intégré l'exercice et donc on ne peut pas bien le redonner. On ressent en tout cas que "ça" ne passe pas. Ou alors, c'est le groupe lui-même qui

réagit mal ou plutôt soi-même on ressent mal la réaction du groupe. Les formés n'en veulent plus : "Ca ne sert à rien". Et il est difficile de ne pas écouter sa propre interrogation. A deux, on a pu tenir le coup, d'autant plus qu'il y a un groupe à gérer et on a peur que ça craque. Cela nous remet dans une telle mise en cause de notre pratique de formateur "technicien" ! A quoi touche-t-on? On est toujours face à notre ressenti et la présence d'un deuxième est un soutien sérieux ».

« L'année suivant cette expérience avec un groupe d'alphabétisation, j'ai animé des heures de Romain dans un groupe de 16-25 ans. Au bout de quelques semaines, le creux de la vague habituel où les formés remettent en question Romain et le formateur. Dans cette situation, les formés et les formateurs se sont unis pour éjecter l'animateur Romain que j'étais et là, je suis parti. »

- **Ph.Ch.** : « Il me semble important, pour le formateur, de ne pas faire que du Romain dans un groupe. Il est très appréciable d'avoir une autre relation avec les stagiaires. Les réactions, parfois vives, de ras-le-bol, ou d'enthousiasme, sont des réactions normales et très saines dans un groupe Romain. Je tiens d'autant mieux le coup face à ces réactions affectives que je vois chaque jour les stagiaires se prendre plus en charge dans leur apprentissage du français.

« L'échange entre ma pratique du Romain et l'enseignement du français est fructueux : j'évolue en permanence à partir de l'un et de l'autre qui forment un ensemble de plus en plus cohérent et efficace. »

+++

Philippe CHATEL poursuit en effet, et affine, la mise en pratique de sa méthode d'apprentissage du français. Je l'ai trouvé attablé devant un écran car il procède à l'informatisation du matériel dans le but de l'éditer. Romain exige une pratique de longue haleine !

Louis DOMPNIER est actuellement détaché sur une mission hors de la MPS et n'est donc plus formateur mais il propose pour la rentrée un séminaire de "développement personnel par le processus Romain" dans le cadre de l'Université pour tous à VOIRON (Isère). Je remercie l'AMPS et Jacques CEEBAUX pour leur accueil.

AFPA. EVREUX

Propos recueillis par Martine WINCKEL auprès de Louis DOMPNIER et Philippe CHATEL.

Les réponses de Philippe CHATEL sont une refonte, effectuée par ses soins, de son interview.