



# LABYRINTHE

Association Simonne Romain Internationale

92BIS BOULEVARD DU MONTPARNASSE - 75014 PARIS

SEMESTRIEL - ABONNEMENT ANNUEL : 100 FRANCS

No 3 - MAI 1988

## SOMMAIRE

Page 1 : Sommaire

Page 3 : Editorial

Page 5 : Structuration Mentale par les Exercices Romain,

Introduction commentée par le Groupe d'Etudes Théoriques

Page 9 : Education de la Disponibilité, par Maria-Clara NASSIF

Page 12 : Structuration Mentale, par Vicente ESCRICHE

Page 15 : L'huile et le jeu sont l'âme de la mécanique,

par François MARCON

Page 20 : Interview, par Martine WINCKEL

Page 27 : Nouvelles de l'Association

## EDITORIAL

Ce numéro 3 marque le début de la deuxième année d'existence de LABYRINTHE. Le cap de la première année est passé ; notre revue continue. C'est un bon signe car cela signifie qu'elle a suscité intérêt auprès de nombreux praticiens de la Méthode Ramain mais aussi auprès de personnes et d'Etablissements qui souhaitent par cet intermédiaire approcher la Pédagogie Ramain.

D'ailleurs, divers usages de la revue ont été rapportés par les uns et les autres, le plus souvent oralement. Il serait très intéressant que certaines de ces initiatives soient consignées par écrit et portées à la connaissance de tous les lecteurs. Elles peuvent en effet susciter des modes d'utilisation et de diffusion qui pourraient constituer autant de nouveaux éléments de réflexion et d'échanges. Ici, on recense et conseille certains articles à la Bibliothèque de l'Etablissement ; là, on se réunit régulièrement à plusieurs praticiens avec le psychologue pour lire, commenter et élargir une réflexion à partir de sa propre pratique de la Méthode Ramain ou des besoins que rencontrent les participants aux groupes ; ailleurs encore, on fait circuler des numéros pour enclencher une première présentation de la Pédagogie Ramain qui s'effectue ultérieurement dans le cadre de la visite d'un groupe de travail ou d'une séance d'information plus formelle ...

LABYRINTHE est ainsi un lieu où se rassemble et se constitue une documentation sur le Ramain. C'est aussi et en même temps un outil de communication. Il est essentiel de maintenir présentes à l'esprit ces deux dimensions. En effet, que peut produire à long terme une pédagogie qui ne réfléchirait pas sur elle-même ? Elle est assurée de l'étiollement ou de la dilution de son impact. Mais par ailleurs, comment peut-elle être entendue, si, parallèlement à ses propres recherches, elle ne s'inquiète pas de son environnement ?

Vous trouverez donc dans ce numéro 3 des articles présentant des tentatives de conceptualisation comme c'était déjà le cas dans les deux premiers numéros. La variété des approches (psychologique, neurologique, méthodologique ...) est manifeste et témoigne de l'intérêt que peut revêtir le Ramain dans des secteurs très différents. Comme nous l'avions promis l'an dernier, nous avons ajouté à cet ensemble - avec l'autorisation de l'auteur, G. Fajardo, que nous remercions - une partie de l'introduction au livre "Structuration Mentale par les Exercices Ramain" commentée sous forme d'interrogations par le Groupe d'Etudes Théoriques. Puissent ces remarques susciter commentaires, réactions, discussions, en fin de compte dialogue entre tous pour que s'élargisse le champ des investigations .

Mais il est indispensable de ne pas perdre de vue la dimension sociale du Ramain . S'il est certes important de poursuivre l'effort de théorisation entrepris, il convient d'appréhender aussi le contexte pédagogique, socio-économique, institutionnel dans lequel il s'insère, dont il doit tenir compte et qui le marque. L'interview réalisée auprès d'une collègue ergothérapeute aborde cet aspect de l'environnement du Ramain et soulève quelques questions aux conséquences importantes tant du point de vue de la réflexion générale que de la pratique quotidienne. Là encore, il est important qu'un dialogue s'établisse et que chacun fasse part de son expérience.

Le courrier des lecteurs peut être un outil de ces échanges. L'habitude n'a pas encore été prise. C'est sans doute normal vu la jeunesse de la revue. L'enjeu semble pourtant important. Aux dernières Journées d'Etudes de l'Association Simonne Ramain Internationale les 21 et 22 novembre dernier, une discussion s'est établie sur ce thème et il a été décidé d'organiser autour de ce sujet les prochaines JOURNEES d'ETUDES qui auront lieu cette année à GENEVE les 26 et 27 novembre 1988. Le débat ne fait donc que commencer ...

Michel BESSON

# STRUCTURATION MENTALE

## PAR LES EXERCICES RAMAIN

*En 1975, année de la mort de Simone Raimon, a été publié aux Editions de l'EPI "Structuration Mentale par les Exercices Raimon", de Simone Raimon et Germain Fajardo, dont l'élaboration avait débuté en 1967. Cet ouvrage de 400 pages, préfacé par le Professeur Jean Fourastié, explicite l'esprit et la technique de la Méthode Raimon à propos d'un dossier destiné aux animateurs de groupes de grands adolescents et d'adultes ne présentant pas de troubles majeurs.*

*Le Groupe d'Etudes Théoriques est heureux de présenter aux lecteurs de LABYRINTHE le texte d'introduction, rédigé par Germain Fajardo en 1969, accompagné de propositions de réflexions sur des thèmes collatéraux suscités par le texte même qui peuvent faire l'objet d'un débat dont LABYRINTHE serait le relais par l'intermédiaire du Courrier des Lecteurs. (NDLR : "C'est ce que nous souhaitons").*

Un lecteur non averti des options psychopédagogiques qui sont les nôtres serait sans doute surpris par le caractère apparemment anodin des exercices que nous présentons dans ce dossier. En effet, aucun apprentissage culturel ou technique n'est visé pendant ces quelques deux cent soixante quinze heures de travail. On a donc le droit de se demander pourquoi y consacrer tant de temps et d'efforts, vu que l'objet de la tâche paraît purement gratuit. C'est bien de cette gratuité que nous aimerions parler tout d'abord car elle nous semble essentielle.

Bien qu'il ne se passe jamais d'objet, le Raimon 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 Raimon puisqu'elle comprend le sujet comme un des éléments du jeu de relations qu'elle constitue.

A l'intérêt pour l'objet, tellement prôné en pédagogie, nous opposons l'engagement par rapport à soi issu d'un intérêt à soi que l'animateur doit éveiller dès les premiers moments du travail. 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. Les exercices d'estimation, de copie qui commencent dès la première semaine de travail invitent à vivre ce jeu avec un dépouillement inusuel qui sera caractéristique de chacun des exercices du dossier.

*Ces trois paragraphes nous ont fait réfléchir à la notion de motivation, d'un usage courant en pédagogie.*

*Qu'est-ce que "motiver les élèves" ? ; "Leur donner envie..." ? "Susciter leur intérêt..." ? "Promettre..." ?*

*Que vise-t-on dans chacun des cas ? Quels types de relations met-on ainsi en place ?*

*Quelle relation animateur-participant-tâche suggère le texte ?*

Ce dépouillement de l'exercice mérite d'être explicité. Des consignes très précises et très strictes créent une situation arbitraire par rapport à ce qu'attendrait spontanément le participant. Les consignes par leur rigueur, leur complexité empêchent le participant de faire l'exercice à sa manière, en s'en tenant à une partie des données. Mais leur nombre, leur complexité ne prétend pas épuiser la réalité de la situation qu'elles délimitent. Celle-ci, de ce fait, pourra être analogue à celle de la vie.

Les consignes proposent un champ d'action toujours différent, elles définissent le point de départ, les limites et le point d'arrivée, jamais

les moyens à utiliser. Le participant est en possession de ces données qui peuvent lui être répétées sous la même forme, et du matériel nécessaire ; il a à faire un effort de compréhension, d'imagination, d'effectuation, de réalisation ; il doit tenter, créer, choisir un cheminement personnel, peut-être plusieurs pour arriver au but proposé. L'exercice a au moins une solution correcte ; les connaissances, fruit du passé de chacun, peuvent l'aider ; elles ne sont pas indispensables et deviennent parfois gênantes. Pendant la réalisation pratique des tâches l'observation se renouvelle sans cesse, elle porte sur le sujet lui-même en relation avec la tâche, l'animateur, les autres membres du groupe, l'environnement, enfin tout ce qui influence le comportement et, quelle que soit la gêne ressentie, la pauvreté de l'exécution, la durée de l'exercice ne sera pas prolongée. De même, aucun exercice ne sera reproposé dans le but d'une réussite dans son exécution, puisqu'il ne s'agit pas de réussir quelque chose mais de vivre le plus pleinement possible un moment de recherche sur soi dans une situation, face à un objet nouveau même s'il est partiellement connu.

*A propos de la situation arbitraire qui fait émerger la réalité du sujet, nous avons réfléchi à la notion de contraste qui met en valeur les différences en accusant les limites plutôt qu'en cherchant à les gommer.*

*Contrastes entre cultures, entre famille et école, entre jeu et étude, entre l'autre et moi, qui favorisent la découverte de rapports d'analogie, plutôt que d'en rester à l'apparence externe.*

Le travail, toujours proposé en groupe, prend ainsi 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. C'est, semble-t-il, la jonction, la fusion ou l'affrontement entre la proposition avec tout ce qu'elle contient et le substrat psychologique personnel qui provoquera la réaction face au problème posé ; celle-ci orientera la recherche d'où découlera la réponse qui, de ce fait, 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, craignant

qu'elle ne devienne un projet privilégié.

La situation rend le sujet entièrement responsable de ses actions individuelles et à l'intérieur du groupe malgré les influences interpersonnelles qu'il reçoit. 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 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 peut-être lui-même au moment où je voudrai l'étudier .

*L'idée d'implication personnelle, telle qu'elle est développée dans ce passage, serait sans doute à la base de l'originalité de la relation individu/groupe dans le Romain cette implication amenant à l'engagement serait d'ailleurs à opposer à l'idée de motivation .*

Nous jouons ainsi constamment sur notre propre incertitude qui nous pousse à chercher, ne nous contentant jamais des définitions que l'on pourrait porter sur l'être des choses pas plus que sur soi-même ou les autres.

Les structures culturelles ont réponse à tout, rendant souvent la réalité extérieure ou intérieure au niveau de choses simples, plus ou moins étiquetées, et sur lesquelles on réfléchit peu. Le fait de douter de la convenance de telle ou telle étiquette nous projette dans une situation de recherche d'où naissent la nuance et le nouveau concept, périssable lui aussi. A ce sujet, nous aimons opposer l'attitude des soldats romains, qui voyant pour la première fois des éléphants, les ont spontanément appelés "grands chevaux", à celle des explorateurs qui, apercevant pour la première fois des kangourous, se sont écriés "qu'est ce que c'est ?" sentant que l'image visuelle de leur perception ne correspondait pas aux images mentales qu'ils possédaient.

Comment donc ne pas parler des secousses affectives d'une telle entreprise ? 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 avions laborieusement fabriquée ? Aussi un des premiers soucis de l'animateur doit-il être de reconnaître le caractère "hic et nunc" de la situation, ce qui récuse tout jugement sur l'être tout en provoquant des constatations sur l'acte.

Le temps est donc vécu dans notre travail comme une suite continue de présents : faire le point, prendre conscience de quelque chose nous concernant ne dure qu'une seconde et ce n'est qu'un élément nouveau à ajouter, si l'on veut, aux expériences futures. Le bénéfice d'une expérience ne se retrouve à notre avis que d'une manière inconsciente, dans un "hic et nunc" aussi dense que celui qui nous a permis de constater en nous des possibilités nouvelles, autrement dit, quand les références conscientes à telle ou telle expérience passée seront quasi impossibles. Face à un tel problème, comment ne pas respecter les silences souvent poignants, consécutifs à l'expérience ? Ils sont peut-être la seule réponse vraie, alors pourquoi tenter de donner un nom, d'analyser, d'interpréter ce qui ne peut l'être sans se déformer, se figer ?

*Le rôle dans la dynamique du Romain de la constatation, opposée ici à jugement et à interprétation, mérite d'être souligné, ainsi que le jeu d'oppositions entre certitude et doute, entre pérennité et éphémère, qui entretiennent le mouvement. Nous aimons à dire qu'on arrive à la séance Romain les mains dans les poches, qu'on en sort les mains dans les poches : pas de cahier, pas de notes, pas de devoir à faire ... Et voici que paradoxalement cela nous permet d'apprendre des vérités et d'apprendre à apprendre .*

Ainsi que nous ne donnons aucun enseignement culturel ou technique, nous ne prétendons donner de nouvelles structures mentales, bien qu'une acquisition de structures nouvelles se fasse au cours du travail. Un de nos anciens collaborateurs nous dit un jour qu'il était dommage qu'avec un instrument pareil nous n'enseignions pas toutes les formes de symétrie. Notre réponse fut « nous ne prétendons enseigner quoi que

ce soit ; les exercices de symétrie sont là pour que le participant puisse étudier ses relations du moment avec quelques aspects de la réalité mettant en jeu la notion de symétrie ».

Quel est donc notre travail sur les structures mentales ? Ou mieux que vise-t-il ? Dans un premier temps plus ou moins long, par le dépaysement, le travail amène à une rupture des automatismes de pensée, de sentiment, d'exécution ; et l'on parle parfois d'un "brouillage de mécanismes" intellectuels, affectifs et moteurs. Ce brouillage progressif et à la fois rapide est pour le sujet source de remises en cause successives épaulées par des découvertes de possibilités non encore explorées qui lui permettront d'évoluer, de se manifester harmonieusement, alors qu'il s'était immobilisé et stabilisé dans un équilibre plus ou moins imparfait. Ce n'est que par la mise en cause progressive des structures de cet équilibre qu'une nouvelle structuration peut se créer dans le devenir. Parallèlement, le sujet commence à se familiariser avec la dynamique de l'espace-temps en se posant les mêmes problèmes d'une manière toujours différente sur des exercices sans cesse renouvelés, ainsi qu'à supputer divers aspects d'appréhension d'un phénomène, établir des relations entre des objets, des sujets et sentir en lui des sentiments en mouvement.

Le travail sur la perception et sur la réponse motrice, qui est facilement perceptible dans les exercices, n'est qu'un tremplin pour mieux circonscrire le travail de l'élaboration mentale. L'image mentale prend vite le dessus sur une image auditive, visuelle ou cinesthésique de départ. Le message donné verbalement, sans aucune aide gestuelle, ou le modèle présenté globalement suscitent chez le sujet l'effort mental nécessaire pour la réalisation de la tâche dans laquelle l'erreur, non considérée comme une faute, prend toute sa valeur éducative. C'est sur cet effort, sur cette recherche que sera centrée la discussion qui termine l'exercice.

*« La structuration, dit Jean Fourastié à propos du Romain dans la préface du livre, est le but de l'éducation mais elle en est aussi le moyen », ce qui nous amène à réfléchir aux buts et moyens de l'éducation, mais plus particulièrement au coeur du message Romain : et si le but n'était qu'un moyen ?*

Les composantes du sujet, intellectuelles (telles que la compréhension d'une réalité complexe), affectives (telles que la peur du risque, de l'échec ou la frustration face à une réalisation imparfaite), et motrices (telles que le contrôle des syncinésies) joueront tout le long de l'exercice, car c'est par l'imbrication de celles-ci que nous prétendons travailler l'activité mentale.

L'homme étant un tout équilibré vivant des déséquilibres successifs à l'instar de la marche, c'est dans la diversité qui le caractérise que nous cherchons son unité fondamentale en jouant constamment sur l'imbrication des divers aspects de son être, par laquelle doit se réaliser son harmonie propre. Cette imbrication recherchée des différents aspects de l'être humain nous pousse à définir notre travail comme une 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 ; relation aux objets concrets ou

abstrait, protéiformes eux aussi dans la multiplicité des relations que nous pouvons établir avec eux et entre eux ; relations aussi entre les divers centres de notre corps. Une seule activité mentale nous semble capable d'appréhender toutes ces relations simultanément ; la vigilance, qui, constamment éveillée et vivant dans le présent, critique les mouvements de réaction qui entravent la disponibilité et facilite ainsi le jeu autonome de chaque fonction. Pouvons-nous dire que par ce cheminement nous prétendons développer la vigilance, synonyme de présence, à soi, aux autres, aux choses ? C'est ce que nous souhaitons .

*Songeons au concept de cohérence, "union étroite des divers éléments d'un corps" et de cohérent, "qui se compose de parties liées et harmonisées entre elles " .*



## EDUCATION DE LA DISPONIBILITE -

*Le groupe d'études théoriques a étudié la thèse de Maria-Clara NASSIF (cfr Structures cognitives et structures émotionnelles). Il s'est arrêté sur les idées forces de ce travail, que nous avons traduit du portugais en cherchant à respecter le ton et la couleur, et dont voici une partie où, me semble-t-il, Maria-Clara s'insère exactement dans le thème des journées d'études d'A.S.R.I., tant en 86 qu'en 87, "LE RAIN, COMMENT CELA SE PASSE ?" et plus précisément ici, comment cela fonctionne chez le sujet?*

*Nous y retrouvons des notions abordées et travaillées en novembre 87 (- Structures cognitives et structures émotionnelles, - réflexion sur la structuration mentale, - réflexion sur l'auto-éducation, - importance de la notion de séance) en continuité avec celles qui avaient été présentées aux journées d'études de 1986 (-la notion de différence, - la notion de rupture) où est souligné, à maintes reprises, le sentiment de frustration. Or, cette frustration du sujet (et de l'animateur !) l'amène à rechercher un comportement nouveau. Il va tolérer puis dépasser cette frustration en développant une disponibilité.*

« La disponibilité commence par l'acceptation de la différence ».

Vu la diversité des séries et à l'intérieur de chaque série la diversité des exercices proposés, les séances sont toujours différentes des précédentes, imprévisibles pour le sujet.

Les E.A.M. (NDL : mouvements proposés au cours des séances d' Education des Attitudes et du Mouvement) sont toujours présents (constituent la substance de la séance) mais le moment de ces exercices dans la séance est aussi variable. Tantôt au début, tantôt à la fin, tantôt entre deux autres types d'exercices.

Les différentes successions créent une similitude avec les situations de la vie qui, elles aussi, sont imprévisibles à divers moments et dont la succession ne fait pas partie de notre connaissance objective. Donc, chaque séance se présente comme une possibilité d'apprendre à affronter à travers les expériences les différentes situations du quotidien ; en même temps que l'on travaille le faire par les voies motrices et cognitives, c'est la présence de l'émotionnel qui rendra possible ou non la réalisation de la tâche. Or, si la tâche n'est pas réalisée, c'est cet aspect qui sera travaillé en tant qu'entrave à la disponibilité.

Dans le programme des séances, il y a divers aspects qui doivent être considérés en rapport avec les niveaux d'exigence chez le sujet.

Si nous considérons par exemple l'aspect de l'attention, nous pouvons rappeler que certaines tâches requièrent une attention plus grande et plus concentrée et d'autres moins. Par exemple, si nous avons une séance comportant une dictée de signes ou de formes où la moindre inattention se traduira par une lacune, ensuite un travail de créativité, nous aurons, indépendamment des aspects travaillés spécifiquement dans chaque exercice et des différents niveaux d'attention exigés dans chacun d'eux, un aspect plus ample : le tonus mobilisé à des niveaux différents dans un cas et dans l'autre, ce qui suppose la rupture d'une situation de tension pour passer à une situation plus souple et plus détendue

Cette situation n'est pas constante. On peut aussi bien rencontrer son inverse - chaque rupture sollicitant une nouvelle adaptation. ne pas savoir si l'exercice sera difficile ou facile, exigeant ou tolérant, favorise dans le

sujet la possibilité de nouveaux comportements face à de tels moments imprévisibles. Par exemple, si dans une situation que le sujet a jugée difficile et après le premier heurt émotionnel passé il peut commencer à réaliser le travail demandé, alors des ruptures de comportements stéréotypés, répétitifs, commencent à s'opérer. La personne qui se proposait de ne faire d'une situation complexe que ce qui était facile, se voit tout d'un coup réalisant ce qu'elle considérait comme impossible, ce qui ouvre à l'intérieur du sujet de nouvelles voies qui lui permettent, après un certain temps, de commencer à voir différentes possibilités en lui-même et dans sa propre vie.

La rupture de stéréotypes favorise un travail de la personne sur elle-même qui ne se définit plus par la répétition mais par la diversité. A travers la variété des exercices surgit la possibilité de vaincre la peur de la rupture et celle de la confrontation à de nouvelles situations.

La tâche, présentée comme une situation inadaptée, constitue un défi à l'élaboration. L'inadéquation est ressentie par la personne comme un moyen de découvrir une réponse nouvelle.

« ... La créativité peut naître lorsque, au sein d'une situation étrangère, le sujet se découvre inadapté soit par rapport à sa tâche, soit par rapport à lui-même, et improvise une adaptation. L'inadaptation du sujet appelle la créativité nécessaire à la réadaptation. Celle-ci se fait soit par rapport à un objet, soit par rapport au sujet lui-même au sein d'une tâche. Ainsi, l'inadaptation et le dépaysement sont nécessaires à la créativité. Celle-ci est improvisation, c'est-à-dire transgression du prévu, de ce qui était évident.

« ...La créativité, c'est donc l'innovation, c'est-à-dire l'invention et la découverte d'une relation nouvelle avec une chose donnée ou avec soi-même. » (op.cit. Rigueur et créativité à propos de la pédagogie Romain de Alain Houziaux, in "*Une méthode d'éducation de base, la méthode Romain*", page 1) .

Si la situation est adaptée, elle n'appelle pas le sujet à chercher, à se risquer, à faire le pas.

Par contre, la situation inhabituelle, où la réponse stéréotypée s'avère être une réponse inadéquate, crée une frustration qui mène à la recherche de quelque chose d'autre qui serait la vraie réponse.

Créer cette frustration intermédiaire est fondamental pour arriver à l'élaboration.

Le travail de la frustration se fait dans le Romain de multiples façons.

L'une d'elles est en rapport avec l'erreur dans la réalisation des exercices, car quand une erreur apparaît, non seulement on n'enseigne pas comment il aurait fallu s'y prendre pour ne pas la faire, mais encore l'erreur n'est pas gommée, ce qui permettra de reprendre le travail en tenant compte d'elle. Eviter l'erreur n'est pas la question la plus importante, mais sortir de l'erreur, en pouvant la tolérer et non la nier.

Développer la tolérance face à une difficulté, pouvoir entrer en contact avec la difficulté et non la soustraire de la situation en la niant, représente un pas très important vers la croissance interne. Pouvoir tolérer et affronter la réalité au moment où elle ne nous est pas amène, c'est l'unique voie vers un vécu plus stable, serein et créatif.

Une façon de travailler la frustration concerne le temps de réalisation de chaque exercice. Même si quelqu'un n'a pas encore découvert que faire, ou comment faire, ou comment compléter son travail, si le temps imparti à l'expérience est écoulé, l'exercice est terminé. Ceci suppose pouvoir s'arrêter, pouvoir rompre avec une situation et continuer autrement.

Le sujet vit alors une situation curieuse car le thérapeute ne le culpabilise pas de ne pas avoir terminé le travail, mais lui-même conserve en suspens, intérieurement, un élément d'insatisfaction qu'il devra creuser. L'important est la façon dont chacun vit l'exercice. Il n'y a ni le meilleur ni le pire, ni de reproche ni d'éloge : il y a des constatations.

Les ouvertures successives qui surgissent avec le vécu des différentes situations proposées, créent à l'intérieur du sujet des chemins menant à une nouvelle structuration mentale.

« La disponibilité naît d'une acceptation de l'inachevé » dit Germain Fajardo, « acceptation qui permet de passer d'une situation à l'autre car l'inachevé ne fait plus peur. Et même si les objets sont terminés, un inachevé reste : nous-même ». Cette recherche de soi, pour soi et les autres, est la clé qui amène le sujet à évoluer.

Maria-Clara NASSIF"

de Clinica de Reeducao Integrada  
Santo André - Sao Paulo  
Brésil

Texte présenté par

Simone PERREAU WEISS



# STRUCTURATION MENTALE

A propos du titre :

STRUCTURATION MENTALE PAS LES  
EXERCICES RAMAIN .

Avant d'aborder le contenu de ce titre , il convient peut-être d'éclaircir le mot "structuration" .

Que veut dire ici "structuration"? "Structuration" vient de "structure" et "structure" de "struere", 'qui garde relation avec l'ordre et la forme de la construction' .

Ainsi, la construction de l'homme doit être "structurée", c'est à dire ordonnée et la forme de l'homme qui en résulte doit être de qualité.

Mais, comme l'homme et la femme sont des êtres composés d'esprit et de matière, la construction ou transformation de l'homme doit être structurée, ordonnée et de qualité, tant dans l'aspect matériel que spirituel .

Ici il s'agit de la structuration mentale des êtres humains vivants, c'est-à-dire des esprits incarnés. C'est pour cela que nous devons traiter l'aspect spirituel, aussi bien que l'aspect matériel de cette structuration .

En quoi consiste cet aspect matériel de la "structuration mentale", de la transformation mentale structurée ?

Notre cerveau a plus de 14 milliards de cellules nerveuses, de neurones, et ces neurones doivent sortir de leur passivité plus ou moins constitutive par la stimulation extérieure, stimulation qui est nécessaire tant pour les préparer à réaliser leur fonction que pour l'accomplir .

A ce propos, Mr CHAUCHARD dit :  
« ... l'utilité d'une fonction et son exercice, ne sont pas sans importance pour la bonne maturation nerveuse. On a constaté que, si on coud à la naissance les paupières d'un jeune singe, ses neurones cérébraux visuels ne vont pas mûrir : au bout d'un certain temps, il sera définitivement aveugle...

La loi fondamentale du développement cérébral, c'est-à-dire la possibilité de posséder plus tard un cerveau tout à fait normal, jouissant de toutes les aptitudes humaines (ce qui est encore aujourd'hui l'exception), exige que la maturation cérébrale trouve toujours le milieu non seulement physique, mais culturel et affectif qui la favorise . » (1)

Et la meilleure manière de la favoriser, dans le milieu éducatif, c'est la stimulation intentionnelle. C'est-à-dire : quand un neurone est stimulé, au moins trois fois, commence en ce neurone un processus de myélinisation. Et quand un neurone s'est myélinisé, ce neurone, en relation avec tout le cerveau, a le pouvoir d'être réceptif à un stimulus sensitif, ou de transmettre une activité motrice prenant origine dans l'attention volontaire.

Après tant de siècles de travail scolaire, selon l'UNESCO nous n'utilisons aujourd'hui qu'un 10% de notre cerveau.

Quelle est l'exigence des neurones pour se myéliniser ? Nous l'avons déjà dit : ils devront être forcés à sortir de leur passivité.

Or, quand donc les force-t-on à sortir de leur passivité ? quand, dans le travail scolaire, il y a une grande richesse aussi bien des tâches que des manières de les faire.

Nous pouvons le dire avec le langage de Simone Ramain :

« Plus l'ensemble des exercices éducatifs est vaste, plus solide est l'éducation. » (2)

Ainsi l'éducation - la structuration de l'homme ordonnée et de grande qualité dans son aspect matériel, c'est-à-dire la myélinisation des neurones - est proportionnelle à la variété des exercices . La raison en est claire : les tâches différentes et les manières différentes d'accomplir ces tâches, touchent - forcent à sortir de leur passivité - plus de neurones qu'une seule tâche ou peu de tâches, faites toujours de la même manière, suivant une seule voie ou une forme identique de faire .

Quel est l'aspect psychologique de cette structuration ?

En relation avec l'aspect psychologique, la structuration de notre cerveau exige les étapes suivantes :

I - Processus de formation de l'image mentale de l'exercice.

#### A - Etape perceptive .

##### *a - Moment réceptif.*

##### 1 - Préparation de la réception

- Intérêt à soi :

le participant doit avoir de l'intérêt pour sa transformation et sa croissance psychologique.

- Effort :

le participant doit se libérer de toute préoccupation pour s'occuper entièrement de son travail.

- Disponibilité :

le participant doit rester libre pour l'effort et être présent entièrement à son travail.

- Etat d'attention :

c'est le résultat de l'intérêt à soi-même, de l'effort et de la disponibilité.

##### 2 - début de la réception.

L'animateur : remet le matériel, présente l'exercice et donne les consignes d'exécution.

Les participants, en même temps, prennent le matériel, ils écoutent la présentation de l'exercice et enregistrent les consignes au fur et à mesure que l'animateur parle. Ainsi naît la sensation auditive.

Ils conservent aussi ce qu'ils enregistrent.

*b - Moment de révision* pour voir si le message est complet .

Quand l'animateur a fini d'émettre les consignes, les participants les évoquent sommairement pour constater si toutes les consignes sont complètes.

Ils reconnaissent en même temps les consignes comme données par l'animateur.

Ici c'est le moment de questionner, en cas de nécessité, pour éclaircir quelque consigne non perçue ou mal perçue .

B - Etape intellectuelle du message : création de l'image mentale correspondante.

##### *a - décodification des consignes :*

- de la première ;

- de la seconde ;

- de la troisième , et ainsi jusqu'à la dernière.

*b- vérification* : ce sont les décodifications que j'ai trouvées, mais peut-il y avoir d'autres décodifications possibles ?

- voyons la première ?

- voyons la deuxième ? Etc.

*c - constatation* : de toutes ces décodifications trouvées, lesquelles s'harmonisent avec l'ensemble de l'exercice ?

*d - Synthèse définitive* et naissance de l'image mentale correspondante.

C - Etape préparatoire : réalisation du plan d'action.

*a - Voies possibles de réalisation de l'exercice :*

- Chercher plusieurs voies ;

- faire le catalogue de celles qui ont été trouvées ;

- révision critique de toutes les voies possibles ;

- chercher les critères éducatifs d'élection qu'on doit employer pour choisir ;

- élection définitive selon les critères éducatifs.

*b - Programmation détaillée de la voie élue.*

1 - Déterminer les étapes de ce programme

2 - Etablir la manière de travailler dans chacune de ces étapes, après avoir examiné toutes les manières possibles de travailler dans chacune d'elles, sans oublier dans toute cette concrétisation, les critères éducatifs correspondants (à niveau opératif).

3 - Déterminer les moments de contrôle c'est-à-dire les vérifications prévues.

II - Réalisation de l'image mentale déjà programmée.

a - On commence la réalisation de la première étape.

b - Quand celle-ci est terminée, vérifier.

c - Idem pour les étapes suivantes et vérification de ce qu'on a fait dans chacune d'elles. Et ainsi jusqu'à la fin.

d - Révision totale du travail.

e - Erreurs constatées.

f - Où sont situées ces erreurs ?

g - Causes de ces erreurs.

h - Conclusions : résolutions que nous devons prendre dans les exercices suivants.

Nous avons parcouru ainsi tout le processus mental que nous devons peu à peu découvrir en participant à la réalisation des exercices Raimon et que nous devons appliquer ensuite dans les activités de la vie.

Ainsi nous nous développerons en même temps que nous travaillons et nous verrons que notre vigueur mentale augmentera durant les années qui suivent et elle sera chaque fois plus mure, plus vigoureuse et plus nuancée.

Vicente ESCRICHE

du Centro de Orientacion  
y Promocion Personal  
Valencia - Espagne

NOTES :

(1) Paul Chauchard dans "Le cerveau et la conscience", pages 51-52. Ed. du Seuil - Paris .

(2) Simone Raimon. Dossier C. La Préformation, 00-05.

## L'HUILE ET LE JEU SONT L'ÂME DE LA MÉCANIQUE

### Fonctionnalisme et gratuité

Aujourd'hui au sujet de la formation des personnes en difficulté d'insertion sociale et professionnelle, le discours se développe principalement autour de deux thèmes. Pour les bas niveaux de qualification, la formation doit partir de leur réalité sociale, se développer autour de l'apprentissage de savoir-faire dans des conditions les plus proches possibles de la réalité professionnelle, la formation générale ne devant pas être considérée comme un préalable à l'acquisition de ces savoir-faire. Cette première proposition est aussitôt assortie d'un second précepte : ce qui est important de nos jours, c'est de développer ses possibilités d'adaptation, sa capacité à répondre à des situations nouvelles.

A-t-on bien pesé les implications de ces deux propositions ? Ne joue-t-on pas avec légèreté sur l'ambiguïté de la "réalité" prise en considération ? et n'ouvre-t-on pas la porte à des dérives préjudiciables ?

Ces questions je me les pose depuis longtemps. Je voudrais ici les analyser en correspondance avec la pratique de la formation Romain et le discours qui tente aujourd'hui d'en décrire le fonctionnement. Deux réflexions faites au cours des journées de 1986, reprises dans le premier numéro de Labyrinthe ont particulièrement attiré mon attention, la première de G. FAJARDO : « l'une des valeurs fondamentales 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. » (1) et G. FAJARDO insistait beaucoup sur l'importance de ce caractère analogue. La seconde remarque est de Ph. CHATEL dans la présentation du dossier qu'il a constitué pour l'apprentissage de la lecture et de l'écriture : « Comme Romain, 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 (2)

C'est là le parti pris exactement inverse de celui qui s'exprime dans le discours dominant de la formation. Et il m'amène à formuler l'hypothèse suivante. Pour qu'il y ait réellement apprentissage, au sens le plus étendu et le plus profond du terme, ne faudrait-il pas que la personne en formation et le formateur acceptent une part de gratuité, y compris dans l'apprentissage le plus fonctionnel, celui qui vise des compétences précises, en vue de l'exercice d'un métier, d'une insertion sociale ? Cette part de gratuité, je l'assimilerai provisoirement à la part de jeu, au sens mécanique du terme, d'espace entre deux pièces qui permet à l'engrenage de fonctionner, à la porte même étanche de s'ouvrir et de se fermer.

Sans jeu, pas de mouvement possible.

### Reconnaître la fonction du jeu

Dans une bonne part des pratiques de formations actuelles, la tendance première est de supprimer ce jeu. Certains vont très loin dans ce sens, tel formateur parlera de "désir du Client" à propos des contraintes qu'il choisit (fort légitimement au demeurant) d'établir pour des exercices de positionnement d'éléments électriques ou de plomberie ; tel autre proclame que "n'est valable en formation que le matériel que les stagiaires vont retrouver immédiatement sur les chantiers". La formation n'est pas nécessairement plus efficace pour autant .

A ce sujet, je voudrais rapporter ici deux petites anecdotes. La formatrice responsable d'une Action de Préparation à l'Emploi avait prévu dans son programme de formation des activités pour préparer les jeunes à prendre des contacts avec des employeurs. Dans cette perspective, elle avait organisé des séances de simulation d'entretiens téléphoniques en faisant tout pour que "ça se passe comme si on y était" : une préparation intense de ce qu'on allait dire, de vrais téléphones fonctionnant d'une pièce à l'autre, un formateur moins connu jouant le rôle des employeurs. Une répétition générale !

Et pourtant, lorsque ce fut le moment du véritable entretien téléphonique avec un authentique employeur à qui il fallait répondre, les stagiaires en difficultés se retrouvèrent complètement désemparés et muets comme des carpes. La répétition générale n'avait donc servi à rien ?

Peut-être les stagiaires avaient-ils été déroutés par un son de voix différent, un ton plus autoritaire, des manières plus expéditives, des questions non prévues lors de la reconstitution ?

Toujours est-il que la stratégie du plus conforme possible à l'extérieur de la formation avait échoué ?

Quel formateur ou enseignant n'a jamais connu une situation de ce type ?

La deuxième anecdote dont je voulais faire état se passe au cours d'exercices des Ateliers de Raisonnement Logique (3).

Chacune des opérations faisant l'objet d'un exercice reçoit son "habillage". Cet habillage consiste à présenter la situation d'exercice à partir d'éléments pris dans la vie professionnelle ou sociale pour en augmenter la familiarité. On proposera ainsi, pour travailler la combinatoire, d'agencer, en vue de construire un échafaudage, des planches de diverses épaisseurs avec des pointes de diverses longueurs ; les classements seront abordés avec différentes marques de voiture et ainsi de suite.

Or que se passe-t-il ? Ces éléments familiers, au lieu de servir de transition deviennent quelquefois des obstacles au véritable objectif de l'exercice. Dans le cas de

l'échafaudage dont il est question plus haut, les participants, surtout lorsqu'ils ont travaillé dans le bâtiment, s'attachent d'abord à savoir si l'échafaudage imaginé sera solide ou non. Ils éliminent d'emblée les pointes trop courtes et les planches trop minces à leurs yeux, se lancent dans des discussions sans fin à ce sujet et ont beaucoup de mal à accepter d'envisager toutes les combinaisons possibles de façon systématique, ce qui est le propre de la combinatoire sur laquelle au départ on aurait voulu qu'ils travaillent.

Là encore, il semble bien que la réalité soit trop prégnante pour permettre une véritable mobilisation et mobilité intellectuelle.

Dans ces deux circonstances, on peut relever un point commun. On a voulu artificiellement réduire les écarts entre la réalité de la formation ici et maintenant et la réalité extérieure à la formation et surtout on l'a fait à la place des formés. Ce faisant leur laisse-t-on la possibilité de rechercher et d'envisager des liens ? Ne leur confisque-t-on pas plutôt les occasions d'une mise en route, de l'excitation intellectuelle indispensable à une authentique appropriation ?

#### Ramain et analogie

Dans une situation Romain, la séparation est nettement marquée entre la formation et l'extérieur à la formation ; le groupe vient de lieux professionnels différents ; les exercices proposés ne portent jamais sur des activités professionnelles, ni même de la vie courante sociale ou familiale. L'animateur invite à se centrer sur ce qui se passe ici et maintenant ; pour éviter que les références à l'expérience ne servent à contourner ou fuir la difficulté au lieu de l'affronter, il peut être amené à refuser qu'une personne fasse état d'éléments professionnels ou vitaux de son expérience. Ainsi le cadre de la situation est clairement défini et marque l'écart entre la situation de formation et l'extérieur de la formation.

Pourtant, à l'expérience, on s'aperçoit que cet ailleurs est éminemment présent dans les situations vécues en formation. Telle personne, sa paire de ciseaux à la main devant une feuille de papier à découper avec

la contrainte de ne pas tourner la feuille, se reverra dans son salon en train de pratiquer des découpes pour installer sa moquette autour delà cheminée. A tel autre qui aurait tendance à rejeter parce que trop artificiel à ses yeux un exercice, ce sera l'animateur qui indiquera des ponts avec la vie extérieure. Dans un exercice où il est demandé de conduire parallèlement deux tâches différentes de façon à ce que leur degré d'avancement soit harmonieusement synchronisé, l'animateur pourra dire à ceux qui se révoltent contre cette exigence "absurde" une petite phrase du type « mais lorsque vous préparez un repas, ne faut-il pas que le poulet et les légumes soient cuits à point et chauds en même temps sur la table ? »

L'effet de surprise passé, on commence à prendre conscience que les situations où l'on rencontre la même exigence sont multiples... sans parler du travail de formateur qui doit particulièrement être disponible à plusieurs personnes et plusieurs choses à la fois et en même temps.

Mais peut-être, justement, ce qui permet d'envisager plusieurs situations d'ordre fondamentalement différentes où les exigences et les réponses sont du même type est le fait qu'aucune situation à "enjeu" professionnel ou social n'est précisément présente dans la formation Romain. Parce que la situation est épurée, parce que la réalité professionnelle et sociale est maintenue à distance, sans être niée, un jeu, un aller-retour de la pensée peut s'instaurer, une dynamique permettant d'établir les liens, d'estimer ce qu'il y a d'identique, ce qu'il y a de différent, dans la situation que je vis maintenant, dans des situations que j'ai déjà vécues, de faire des hypothèses sur des situations à venir. Ce travail consistant à établir par la pensée des ressemblances définit l'analogie : « ressemblance établie par l'imagination (souvent consacrée dans le langage par les diverses acceptions d'un même mot) entre deux ou plusieurs objets de pensée essentiellement différents » (Dictionnaire ROBERT). Il n'est pas indifférent de relever la place que réserve la pédagogie Romain à l'analogie quand on sait qu'elle est au coeur des processus de généralisation : « Dans la définition de la notion de schème, on se prononce sur la nature de ce que l'on appelle un schème mais également sur les propriétés que ces structures possèdent. Elles sont répétables dans des situations identiques et/ou

généralisables dans des situations analogues » (4).

On comprend bien cependant que ce travail que j'ai tenté de décrire plus haut comme un "aller-retour" de la pensée suppose la mise en oeuvre des moyens du calcul représentatif. C'est le lieu du problème car précisément les publics en difficulté d'insertion ont des déficiences dans ce domaine. Mais on peut voir aussi la cohérence de l'animation pratiquée dans le cadre de la pédagogie Romain qui ne cesse de solliciter les participants sur ce plan-là. C'est, je pense, une des interprétations que l'on peut donner outre le refus du "modèle" au fait, entre autres, de ne pas fréquemment donner des exemples, de décrire un mouvement dans son ensemble préalablement à en demander l'exécution.

Or il semble bien que la sollicitation dont ils peuvent faire l'objet joue un rôle important dans le développement des moyens représentatifs (5).

### **Regarder la formation sans illusions**

Mais dans une formation professionnelle qualifiante ou dans une formation générale visant à l'insertion sociale, comment maintenir ce jeu nécessaire ? Il faudra bien que l'électricien soit compétent dans l'installation d'une ligne, qu'un mécanicien sache réparer la voiture que je lui confie, etc. La réponse à cette question pourrait être de deux ordres, d'une part en prévoyant des temps où l'on marque très nettement la séparation entre la formation et ailleurs avec des activités sans contenu scolaire ou professionnel comme les exercices Romain parce qu'un travail spécifique peut s'y faire sans trop de parasitage comme j'ai essayé de le montrer plus haut ; d'autre part en utilisant l'écart existant de fait entre les situations de formation et les situations professionnelles, sociales ou familiales.

Dans ce second cas, il s'agit fondamentalement d'un changement de point de vue, d'un changement d'attitude du formateur et par voie de conséquence, même si les dispositifs apparents sont du même

ordre, un changement dans la formation et dans le type de travail mis en oeuvre avec les formés.

Ce changement d'attitude commence par le fait d'accepter qu'une chose ne soit pas autre chose que ce qu'elle est, d'accepter que la formation soit un lieu authentique avec sa réalité propre et non pas le double ou l'antichambre de la "vraie réalité" ; que de ce fait même et quels que soient les efforts entrepris, la vie en formation ne sera jamais la vie en contexte professionnel. L'enjeu consistera moins à ce moment-là à se projeter dans un hypothétique avenir qu'à vivre une situation présente d'ordre technique ou autre en étant attentif à ce qu'elle appelle d'habitudes, d'habiletés nécessaires, la part de nouveauté et de création qu'elle requiert, bref pour les apprenants à prendre conscience de leur propre fonctionnement en train d'apprendre.

Porte ouverte que cette conclusion? Je n'en suis pas si sûr.

Il s'agit bien de passer d'une pratique de la répétition (au sens théâtral du terme) généralisée à une attitude attentive à une situation donnée avec ses caractères déjà connu, avec ses traits particuliers Et donc à ce qu'il peut y avoir de nouveau à créer. Un travail de ce type exige de la part du formateur, de façon concomitante rigueur et disponibilité.

François MARÇON

de l'Association des Centres  
de Préformation de Marseille

#### NOTES :

(1) Labyrinthe No 1 page 6

(2) Labyrinthe No 1 page 20

(3) Les Ateliers de Raisonnement logique sont un ensemble didactique en présentant environ quarante à cinquante heures de travail. Mis au point et publié par le CAFOC de Nancy, conçu à l'origine pour les jeunes et jeunes adultes accueillis dans les stages d'insertion sociale et professionnelle, cet ensemble repose sur l'hypothèse suivante : pour une raison ou pour une autre, les processus d'assimilation et d'accommodation qui selon PIAGET président au développement de l'individu n'ont pas pu jouer au moment où aurait dû se mettre en place telle ou telle opération mentale.

Il s'agira de proposer à ces personnes des exercices leur permettant de réaliser ce qui n'avait pu être fait à d'autres époques de leur vie. Les ateliers présenteront donc des batteries d'exercices correspondant à des opérations intellectuelles de différents stades définies par PIAGET dans le développement de l'intelligence : les classifications, la sériation, la combinatoire, la transitivité etc.

(4) J.F. CHATILLON Recherche-action F.A.S. sur l'utilisation des exercices psychosensoriels, sensori-moteurs et des travaux pratiques dans les travaux de préformation Migrants - leur statut et leur rôle, page 22 .

(5) « La reconstruction au plan représentatif des moyens d'adaptation pratique comme l'intériorisation des propriétés des éléments du réel sur lesquels ils portent peut avoir lieu ou non. Rey (1935) formulait ce problème en disant que la prise de conscience n'était ni obligatoire ni nécessaire. Elle était de toute façon secondaire (au sens de consécutive). Il considérait par ailleurs qu'elle était permise par le langage et que les pressions issues du groupe social auquel appartenait l'individu pouvait y pousser ». Ibidem p.158

## **ENQUETE :**

### **UNE ERGOTHEREPEUTE, DES ENFANTS HANDICAPES ET RAMAIN -**

Françoise GUERIN est ergothérapeute dans un Institut de la région parisienne qui reçoit des infirmes moteurs cérébraux de 3 à 16 ans

Parler de son expérience de trois ans d'animation d'un groupe RAMAIN lui permet d'éclaircir la réflexion sur sa pratique qu'elle a interrompue cette année .

En effet, animer le Ramain avec les enfants de cet institut ne fut pas sans poser de problèmes : organiser le matériel afin que chacun puisse vivre les exercices, apporter le soutien adapté, fut souvent lourd. D'autant plus que l'activité Ramain se différencie par sa démarche : un projet non précisé et une situation qui s'adresse à tous les domaines de la personne (langage, motricité, scolarité, comportement ... )

#### **A QUOI SERT DONC LE RAMAIN ?**

écoutons Françoise GUERIN...

#### *Qu'est-ce qu'une ergothérapeute ?*

L'ergothérapeute fait participer les handicapés physiques ou mentaux à des activités destinées à susciter leur rééducation et leur réadaptation dans le but de les aider à se réintégrer ou à s'intégrer dans leur environnement.

La rééducation gestuelle concerne plus particulièrement les membres supérieurs, afin de permettre une meilleure adaptation dans les différentes activités de la vie quotidienne (scolarité, repas, déshabillage et habillage, jeux et activités).

L'ergothérapeute travaille dans une équipe paramédicale en collaboration étroite avec des kinésithérapeutes, des psychomotriciens, des orthophonistes. Une psychologue est également présente dans le Centre.

#### *Qui sont les enfants ?*

Ce sont en majorité des infirmes moteurs d'origine cérébrale avec des troubles associés divers : langage, praxie, organisation spatiale, troubles visuels ou auditifs, retard mental ...

Quelques enfants ont eu un traumatisme crânien et présentent donc des troubles très proches des infirmes moteurs cérébraux.

Des enfants ont des maladies dégénératives, dont on ignore parfois la cause, voire même l'évolution.

#### *Mais que font-ils ?*

Ils passent la journée au Centre ; certains sont pensionnaires et retournent chez eux le week-end.

Ils ont au minimum un mi-temps scolaire, soit le matin, soit l'après midi selon les classes. Pendant l'autre mi-temps, ils peuvent avoir de la rééducation (kinésithérapie, ergothérapie, orthophonie, psychomotricité ou diverses autres activités : sport , expression corporelle, d'une durée maximum en général d'1h30 .

Les groupes changent le plus souvent d'une année sur l'autre pour un enfant. Les activités extra scolaires sont proposées par les éducateurs ; les innovations sont encouragées par le Centre sans qu'il existe de projet à cet égard. Le projet se conçoit uniquement par enfant, à travers son orientation dans les activités possibles.

L'indication d'orienter les enfants vers telle ou telle activité relève du médecin de l'institution qui coordonne les demandes et propositions faites par les différents thérapeutes .

Le scolaire peut dépasser le mi-temps si l'enfant a des possibilités intellectuelles qui devraient lui permettre de s'intégrer ensuite dans une activité ou un circuit scolaire adapté, accessible aux handicapés. Une fois par an, l'équipe entière se réunit pour envisager l'évolution des enfants et des adolescents .

### *Quel devenir pour ces enfants ?*

A leur sortie de l'Institut, les adolescents sont orientés, selon leurs potentiels :

- vers un circuit scolaire adapté car accessible avec leur handicap, ou vers d'autres centres pré-professionnels ou pour adolescents ;

L'orientation future pourra être un atelier protégé ou le C.A.T. (Centre d'Aide par le Travail) où ils occuperaient un poste de aménagé ;

- un foyer ou une institution sans activité professionnelle;
- dans leur famille.

Les indications dans l'Institut sont donc fonction des perspectives d'avenir afin de donner à l'enfant une instrumentalité optimale pour qu'il puisse utiliser au mieux ses capacités intellectuelles.

### *Et le RAMAIN ?*

Le groupe RAMAIN fut une activité proposée aux enfants, intégrée dans mon travail d'ergothérapeute dans l'institution.

Pendant 4 ans, j'ai mené un petit groupe, les trois premières années 4h30 par semaine, la dernière année, pendant 3h seulement .

Lors de mon travail dans un établissement en Suisse, j'avais en rééducation un enfant pratiquant par ailleurs le Romain. J'avais été surprise par la conscience que cet enfant avait de son handicap et je pressentais que cela permet une évolution plus positive pour l'avenir. Et ce n'est que plus tard que j'ai réalisé que c'était le Romain qui favorisait cette réflexion de la personne sur son handicap .

Les situations qu'on propose à un handicapé sont le plus souvent aménagées. C'est la loi de l'effort unique qui est appliquée : on se centre sur un seul domaine. Les exercices RAMAIN proposent au contraire une situation qui garde toute sa complexité, où l'enfant va éventuellement rencontrer des limites. Il est d'ailleurs difficile de ne pas intervenir, nous y reviendrons.

Dans la rééducation également, l'envie de faire et d'être actif est toujours prise en charge par l'adulte qui propose une suite d'activités dans une succession dont il connaît la logique.

Maintenant il m'apparaît encore plus évident que rien ne changera réellement si l'enfant ne ressent pas lui-même l'intérêt de bouger et d'agir. C'est lui signifier qu'il "n'est pas un pot de fleur". L'enfant n'assume pas toujours ce désir : on le suscite. Le Romain devrait constituer un "avant" la rééducation, car il rend le jeune plus décideur, plus en réflexion sur ce qu'il fait ou pas.

Cette prise de conscience me semblait tout à fait bénéfique pour l'évolution du handicapé et le Romain intéressant dans ce déclenchement. Cela ne veut pas dire que ce soit systématique, car souvent difficile, ni aussi responsabilisant, du moins pas immédiatement, comme par magie ! C'est fonction de l'âge également, sans doute plus marquant pour les plus âgés, les pré-adolescents.

Je me suis donc formée personnellement, une fois sensibilisée à l'intérêt du Romain, puisque telle est la pratique, et j'ai mis ce groupe en place il y a 4 ans.

*Racontez-nous ce groupe RAMAIN, sa mise en place et son évolution, pour commencer.*

D'abord le groupe fut toujours restreint : 4 au départ, ils furent 5 ensuite. Trois enfants ont été permanents sur les 4 ans. Deux étaient en rééducation individuelle avec moi, deux furent envoyés par des collègues pour la stimulation et les manipulations proposées par le Romain, deux car ils avaient un problème de comportement.

L'activité RAMAIN fut présentée aux parents, aux collègues et à l'institution par Michel BESSON. Le dossier suivi fut le dossier F'. J'ai aménagé les situations pour certains enfants. Par exemple, des consignes de mouvements différentes pour une fille en fauteuil roulant, plutôt en début de dossier.

Pour un autre enfant ne pouvant écrire à la main, sur des exercices faisant appel au graphisme, j'ai gardé la consigne mais modifié le modèle pour rendre possible la recherche et éviter le désintérêt devant une trop grande difficulté.

Les difficultés proviennent de ce que les exercices exigent de nombreuses manipulations que les enfants n'ont parfois jamais faites auparavant. A la différence des adultes, ils ne comprennent donc pas les consignes qui s'y rapportent et des explications sont nécessaires.

Ainsi une participante ayant des troubles praxiques ne comprenait pas le terme "empiler". Là, elle a pu se débrouiller en regardant sa voisine pour comprendre. Par contre, parfois le geste reste impossible comme de découper avec des ciseaux et il faut donc soutenir l'enfant pour qu'il puisse réaliser l'exercice demandé, dans sa partie où il n'est pas question de découper.

Il y a donc des différences entre les enfants, d'autant plus qu'ils n'avaient pas tous suivi la même progression de groupe. Celui qui est arrivé en cours de deuxième année Ramain était bon en graphisme, mais pas prêt pour le travail de groupe. Ces différences n'étaient d'ailleurs pas toujours bien supportées par le groupe.

#### *Qu'apportait la situation de groupe qui est propre au RAMAIN ?*

Mon travail d'ergothérapeute s'effectue le plus souvent en individuel, seule avec l'enfant. Le Ramain introduit donc une situation tout à fait nouvelle à ce propos : chaque enfant se situe par rapport aux autres dans une même situation.

En fonction des moyens de chacun, le résultat sera différent et, éventuellement, mon intervention sera adaptée aux possibilités des participants. Il semble que cette situation

développe un respect mutuel plus important de leurs différences.

Elle apporte la possibilité de répondre à une même demande de façon différente, de faire une évolution personnelle à travers un groupe au rythme propre à des enfants ayant des difficultés très différentes.

Dans le même lieu, on fait des choses très différentes. Le plaisir pour chaque activité notamment est inégalement réparti et crée ainsi une dynamique entre eux. Parfois aussi tous refusaient une activité. Le groupe existe aussi, mais c'est difficile.

Il faut noter que le groupe fut très lent à se créer car les enfants venaient de classes très différentes avec parfois peu d'affinités et des intérêts divergents .

#### *Quelles furent les difficultés rencontrées avec ce groupe ?*

- le fait d'avoir un petit groupe avec des enfants ayant des rythmes parfois très différents. J'ai été en particulier gênée par la lenteur et la "lourdeur" du manque de réaction d'une des participantes.

- la longueur dans le temps pour réaliser le dossier.

-le lieu : dans une des salles d'ergothérapie, ce qui gênait parfois les collègues ou me gênait car compliquant la tâche des enfants.

- l'importance du travail de préparation surtout au départ d'un dossier d'autant qu'il faut s'adapter à la diversité des besoins et possibilités. En effet certains enfants n'ont pas suivi régulièrement l'activité suivant le mi-temps scolaire (le Ramain se situant dans un mi-temps de rééducation sauf pour une jeune qui était dans une classe de perfectionnement et où le travail scolaire a été un peu aménagé par l'institutrice ) .

- la prise en charge seule du groupe avec des enfants qui demandaient qu'on intervienne de façon spécifique.

- les difficultés inhérentes aussi au peu d'expérience de l'animation et au manque de vue d'ensemble d'un dossier, et toutes les questions posées par les réactions des enfants et de l'entourage.

Ainsi un enfant avait des réactions violentes au Ramain, mais cela s'est révélé être une étape dans son évolution. Face à cette attitude, je me suis demandée si elle était limitée par rapport au Ramain et comment éventuellement aménager la situation, ou au contraire ne pas le faire...

Contrairement à la rééducation habituelle, on peut plus difficilement évaluer avec précision ce qui bouge et voir s'il y a tel ou tel progrès dans tel domaine, du moins dans un temps limité. En effet, on ne s'adresse pas à une partie du corps ou à une fonction précise, mais bien à l'ensemble du corps et de la personne.

La démarche est importante : on ne part pas des difficultés pour essayer de les résoudre, on les laisse apparaître en proposant une situation et on voit ce qui est vécu.

Cela exige une réflexion et une poursuite du travail personnel, car il n'est pas toujours évident de mettre les enfants dans cette situation où leur handicap est aussi limitant.

*Quelle évaluation pouvez-vous faire pour ce groupe d'enfants ?*

Tout d'abord il me paraît important d'insister sur la globalité de l'évolution car elle concerne non seulement le fonctionnel - ce qui doit être éduqué et rééduqué - mais aussi la personne de l'enfant lui-même.

L'évolution a surtout été positive pour les enfants qui ont suivi le groupe régulièrement.

Une attitude plus positive face à l'apprentissage me semble être un point important pour tous ceux qui se sont impliqués dans la démarche. Le Ramain a pu débloquent certaines situations d'échec.

Ainsi un comportement nouveau est apparu pour l'une : elle ne supportait pas l'échec et peu à peu l'a dédramatisé : « Est-ce que c'est grave si je n'y arrive pas ? ». En même temps que le Ramain, elle a appris à lire...

La prise de conscience par l'enfant lui-même de ses limites, mais aussi de ses possibilités me semble importante également.

Certains n'évoluent pas car ils sont persuadés de ne pas réussir mais évitent toute tentative. Un enfant utilise son bras hémiplégique quand c'est nécessaire, peut-être n'est-ce pas étranger à ce qu'il a pu découvrir de lui-même et qui a provoqué beaucoup de réactions de sa part ?

Pour l'une des jeunes, cela a certainement aidé le passage à l'internat qui lui demandait une autonomie à laquelle elle n'était pas habituée.

Le rythme des évolutions est propre à chaque participant : par paliers, en dents de scie ou pour d'autres de façon régulière mais toujours de façon particulière à chacun. Par exemple deux enfants sont "sorties d'elles même", l'une en milieu de dossier, l'autre juste à la fin et elle continue à progresser dans la prise en charge et l'ouverture, sans toutefois beaucoup s'affirmer au niveau du groupe scolaire.

D'autres évolutions me semblent réelles bien que plus diffuses .

Le choix du Ramain a pu être fait la dernière année par les jeunes (aucun ne changeant de mi-temps scolaire également).

L'adhésion ne se fait pas d'emblée mais le fait de choisir et de décider est important ensuite. La durée prévue pour un dossier me semble intéressante pour ce type d'enfants en particulier.

*Quelles réactions a suscité le RAMAIN dans le Centre ?*

C'est une expérience qui est restée marginale mais a aussi provoqué beaucoup de réactions individuelles diverses dépendant aussi de leur connaissance des enfants ou de ce qui se passait dans le groupe

Au départ, le Ramain a suscité des réactions de curiosité, d'intérêt, d'étonnement par rapport à la durée d'une séance d'1h30 effective, aux réactions de l'enfant et à leurs réalisations.

Beaucoup de remarques ont été faites aussi : trop strict, trop rigide, trop exigeant. Avec les stagiaires à qui je présente le Ramain, des questions ont souvent été posées : "à quoi cela sert-il?", "Qu'est-ce que cela apporte ?"

L'image du Ramain a été plus ou moins positive aussi selon ce que des personnes pouvaient transmettre de leur expérience personnelle : deux stagiaires ayant suivi le groupe ont aidé à une image positive, deux autres personnes, dont une suite à un début de formation personnelle, ont retransmis au départ une image plutôt négative de la méthode.

Une mère qui était favorable à ce que son enfant participe au groupe Ramain l'a moins bien supporté à un moment. En effet, sa fille était devenue plus autonome, mais aussi peut-être plus exigeante.

Dans l'ensemble le Ramain a été trouvé intéressant comme démarche mais perçu comme activité dérangeante pour les rééducateurs, la principale critique exprimée à la fin surtout étant de prendre les enfants trop longtemps, empêchant des activités sportives ou rendant difficile la prise en charge individuelle difficile réelle sur un planning de rééducation dans le Centre.

Des questions ont été aussi posées pour que ce soit plus court, sur des possibilités d'aménagement du dossier mais je n'ai pas voulu réduire ou supprimer certaines parties car il me semblait que l'attention ne serait plus globale et l'évolution permise de la même manière.

Toutes les activités rééducatives visent à un travail dans un domaine précis. Le Ramain ne peut pas offrir de réponse en ce sens.

La question reste posée : pourquoi favoriser une plus grande autonomie chez des enfants qui seront toujours dans une structure aménagée pour handicapés ?

Le problème tourne autour du "projet" : de l'institution, du rééducateur. Celui-ci aménage un "itinéraire" dont il a l'aboutissement en tête sans forcément l'obtenir et le modifie suivant

l'enfant pour que cela serve de façon plus immédiate.

Dans le Ramain, l'exercice est une situation toujours complexe où chaque enfant va vivre quelque chose de différent. L'animateur ne peut avoir de projet précis quant à l'évolution des membres du groupe; c'est à eux qu'il appartient .

*Et pour le futur, qu'en est-il du Ramain ?*

Le groupe s'est arrêté en même temps que la fin du dossier car un seul enfant a été proposé par une collègue pour un nouveau groupe. Ma chef de service a proposé de laisser une année et je souhaite retravailler le dossier entier mais en ayant d'autres conditions, notamment de lieu, et en étant moins marginale.

Ne proposer que des séances de mouvements est une possibilité d'aménagement à laquelle je songe, en particulier par rapport au temps mais aussi pour des enfants ayant des handicaps très importants, pour qui une démarche avec le dossier F' n'est pas réalisable (dans le groupe que j'avais tous avaient au moins une main utilisable ). Mais de nouveau se pose le problème de le faire seule.

Cette expérience d'animation a toutefois modifié ma pratique d'ergothérapeute. Notamment par rapport au vécu d'échec. J'exige beaucoup, mais en même temps, je valorise le fait d'essayer. Avant je disais plus vite "ce n'est pas possible" pour certains enfants, sans risquer de proposer une situation qui pouvait être difficile.

Je vise moins la réussite pour elle-même dans l'immédiat pensant que des possibles peuvent naître à condition de ne pas être trop attaché au résultat.

Interview réalisée par  
Martine WINCKEL.

## COMMENTAIRES

par M. WINCKEL.

La pratique du Romain dans une institution accueillant des enfants et des adolescents handicapés me paraît présenter une difficulté double : dans l'animation elle-même et par rapport au message particulier qu'elle adresse à l'enfant.

1. Sur le premier point, on peut évoquer la préparation "matérielle" importante. Mais je voudrais parler plus précisément de l'animation d'un groupe Romain.

Un exercice Romain propose une situation unique pour le groupe entier et chaque participant y découvre des difficultés particulières. Or, ici, certains exercices s'avèrent irréalisables par certains enfants et supposent des aménagements : modification de la consigne, explications complémentaires, posant de façon plus aiguë le rôle de l'animateur. Quand et comment va-t-il intervenir ?

Comment faire en sorte également de ne pas tomber dans l'écueil de se mettre à la place de l'enfant. Le fait que le Romain soit une situation de groupe présente une difficulté supplémentaire : il y a témoin à la relation plus particulière qui s'établit à tel ou tel moment avec chaque participant. Les différences entre chacun sont ici pointées et plus évidentes que dans les autres activités rééducatives. L'exigence de la situation entraîne des sentiments d'échec ou de réussite inhérents à l'action engagée. L'enfant n'est plus en seule référence à lui-même (à son évolution) ou au rééducateur, mais bien aussi en relation

- avec une situation identique pour tous,
- avec les autres membres du groupe, différents chacun devant cette situation .

L'animateur non plus n'est pas dans une relation duelle à l'enfant - comme en rééducation - et ne peut offrir une réussite factice en apportant un soutien qui ne viserait qu'à éviter l'échec. La présence des autres enfants ne le permet pas.

Il me paraît important que l'animateur puisse bénéficier d'un accompagnement sur le plan personnel en dehors de son activité avec le groupe. En effet, la situation n'est plus aménagée pour lui non plus, dans

le sens ou le handicap des enfants n'est plus gommé mais au contraire souvent plus apparent, avec sa dimension de "limite", de façon entière.

2. Les exercices Romain contrairement aux exercices rééducatifs, ne s'inscrivent pas dans une progression fonctionnelle. La situation concerne la personne globalement, dans son corps, ses actes, sa pensée et son sentiment. Que peut donc évaluer cette activité ? Quel objectif peut-on lui assigner ?

La question du projet apparaît là tel que le pose tout système éducatif. Ici, le futur prend toute sa dimension d'hypothétique et tout n'est pas envisageable. L'ici et maintenant s'en trouve chargé de plus d'intensité en même temps qu'il devient dérisoire car pour "quoi" faire tant d'effort ?

Pour restaurer ce futur, il s'agit donc de donner le plus d'atouts possible à l'enfant, et donc de le réparer de son handicap. Cela peut avoir comme conséquence que l'enfant se vive comme uniquement "à rééduquer" .

Je me rappelle à ce propos le témoignage d'une femme adulte malentendante de naissance qui découvrait dans la pratique de la relaxation tout un domaine qu'elle ne connaissait pas : le corps plaisir. Elle avait en effet toujours pensé son corps comme "à rééduquer" et les activités qui lui avaient été proposées au cours de son éducation étaient toujours "rééducatives" et instrumentales.

Il semble que la pratique du Romain introduise cette dimension de vie par le projet qu'elle ne définit pas. Chaque membre du groupe va participer selon ce qu'il est, ce qu'il recherche, ce dont il a envie ou ce qu'il ne veut pas connaître ... L'enfant n'est pas interpellé uniquement comme à "rééduquer" mais comme agissant pour lui et porteur de son propre projet.

En ce sens, le Romain me semble enrichir la prise en charge qui est faite dans toute institution éducative : on y propose des activités qui s'inscrivent dans un projet éducatif. La situation du Romain ne propose rien, sinon un exercice qui n'existe que pour le

temps de sa réalisation, qui ne s'inscrit elle-même dans aucune utilité.

Alors, pour-quoi faire ?

A chacun sa réponse.

---

## NOUVELLES de l'ASSOCIATION

### PARUTIONS

Nous saluons la parution d'un ouvrage pédagogique d'éducation musicale écrit par deux collègues espagnols :

LA EDUCACION POR LA  
MUSICA (Education par la  
Musique)

par Bemardo ADAM EERRERO  
et Vicente ESCRICHE ASES

Editeur: José Luis Portolés Lhopis Valencia  
1988 - 504 pages

Cet ouvrage est destiné plus particulièrement aux enseignants des enfants fréquentant la dernière année de l'école maternelle et les deux premières années de l'école primaire

Se basant sur leur expérience de la Pédagogie Romain, les auteurs veulent resituer l'apprentissage de la musique dans un projet plus général et plus ambitieux, celui de l'éducation de toute la personne de l'élève .

Cette perspective justifie le titre qu'ils ont voulu pour leur livre puisque à travers un apprentissage de la musique ils souhaitent une approche globale de l'enfant. Une partie importante de l'introduction de leur livre s'intitule d'ailleurs "legitimacion del titulo" (justification du titre) . .

C'est un thème qui ne manquera pas d'intéresser les nombreux enseignants et formateurs qui se demandent bien souvent comment mettre en pratique les principes fondamentaux de la Pédagogie Romain dans l'exercice de leurs disciplines .

Nous y reviendrons certainement .

### JOURNEES D'ETUDES A.S.R.I.

Retenez dès à présent les dates des prochaines Journées d'Etudes qu'organise chaque année l'Association Simonne Romain Internationale :

Elles auront lieu à GENEVE

les 26 et 27 novembre 1988  
(samedi et dimanche matin).