



LABYRINTHE

Association Simonne Romain Internationale

92 bis. Bd du Montparnasse - 75014 PARIS SEMESTRIEL

N° 13 - MAI 1993

SOMMAIRE

- Page 1 : **Sommaire**
- Page 3 : **Editorial**
- Page 5 : **Confrontation et changement,**
par Germain FAJARDO
- Page 7 : **Tâche ou situation : un enjeu pédagogique,**
par Michel BESSON
- Page 12 : **Pédagogie Romain et temps familiaux dans un Internat
Médico-Pédagogique,**
par Odile CAZES-BOUCHET
- Page 19 : **Romain et les travaux pratiques,**
par Jean-Paul SCHULTZ
- Page 20 : **Réflexion d'un groupe de formateurs en Institut
Médico-Professionnel,**
par Armelle PERIOT-D'ELLOY
- Page 23 : **Le Romain à l'I.M.E. de Thouars, A.D.A.P.E.I. des
Deux-Sevres,**
par Eliane MILLASSEAU
- Page 28 : **Nouvelles de l'Association**

EDITORIAL

Les Journées d'Etudes de l'Association Simonne Romain Internationale qui se sont déroulées à Grenoble en novembre 1992 sur le thème "Mutation et Formations" ont réuni de nombreuses personnes qui connaissaient déjà la Pédagogie Romain ou qui venaient là pour une première découverte.

Les participants se joindront certainement aux organisateurs et à notre Association pour remercier chaleureusement la Chambre de Commerce et d'Industrie de Grenoble, et tout particulièrement Monsieur Jean-François BOYER, responsable du Centre de Perfectionnement pour l'Entreprise qui a aussi pris une part active dans nos travaux, d'avoir bien voulu accueillir ces Journées dans ses locaux. Les salles spacieuses et agréables et l'équipement fonctionnel mis à la disposition de tous ont grandement contribué à la bonne réussite de ces travaux.

L'organisation d'une telle rencontre nécessite du temps, de l'énergie et des compétences. Toute l'équipe d'OPHTHION (Orientation Professionnelle des Travailleurs Handicapés pour l'Insertion) de Seyssinet-Pariset, sous la responsabilité plus directe d'Annie BERTRAND et de Louis DOMPNIER, s'est attachée pendant de longs mois à la préparation de cette manifestation et a veillé à son bon déroulement. Que tous trouvent ici les remerciements de l'A.S.R.I. pour le travail aussi rigoureux que soutenu qu'ils ont fourni.

De nombreuses personnes ont accepté d'intervenir dans ces Journées soit pour explorer un thème ou une pratique, soit pour animer des débats à partir d'une problématique posée, soit pour présenter des compte-rendu d'expériences. Si ces divers apports, les confrontations qu'ils ont pu amener et les débats qui en ont découlé sont venus étayer les réflexions des participants, ils peuvent également aider chacun à élaborer une pensée de plus en plus structurée sur la Pédagogie Romain.

Sans vouloir être exhaustif, c'est dans cet esprit que ce numéro 13 de LABYRINTHE commence la publication, entre autres, d'un certain nombre d'exposés. Le prochain numéro fera principalement apparaître les approches des ateliers et présentera d'autres rapports sur des expériences menées avec la Méthode Romain.

A l'issue des travaux de ces deux journées, le thème du changement semble à peine abordé tant il reste d'aspects à approfondir. Ne constitue-t-il pas un enjeu que se propose de mettre en œuvre toute formation? Mais, comme l'indiquait Germain FAJARDO, président de l'A.S.R.I., en final de ces journées, qu'est-ce que changer? Tout changement ne passe-t-il pas par

une confrontation qui s'effectue probablement aussi bien avec la réalité extérieure et les autres personnes que nous côtoyons, qu'avec nous-mêmes?

Cet enjeu est bien trop important pour rester seulement évoqué sans qu'il soit tenté de l'approfondir davantage. Il semble donc judicieux que les prochaines Journées d'Etudes qui se dérouleront à Paris le samedi 27 et le dimanche 28 novembre 1993 se centrent sur le thème, important au regard de la Pédagogie Romain, de "CONFRONTATION ET CHANGEMENT".

Michel BESSON

Confrontation et changement

En 1971, voici déjà plus de 20 ans, Alain Houziaux, membre de l'équipe que je dirigeais à la Direction des Recherches et Méthodes de la Chambre de Commerce et d'Industrie de Paris, rédigea un texte intitulé "Rigueur et créativité à propos de la Pédagogie Romain"¹. Je vous propose aujourd'hui de nous servir de ce texte pour traiter de confrontation et changement à propos de toute action de formation.

"Lorsque, pour prendre une image de Socrate, un marin découvre qu'il peut utiliser la pelle d'un paysan comme une pagaie, il est créatif.

Si un paysan découvre, un jour où son champ a été recouvert par les eaux, que sa bonne vieille pelle peut être inventée en pagaie et qu'il peut se transformer en marin, il se distancie de sa caractéristique de paysan et devient créatif.

Ainsi 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."

"Au sein d'une situation étrangère" - dit Houziaux et précise plus tard ce qu'il entend par cette expression, mais

arrêtons-nous quelques instants sur le qualificatif, qui revient souvent : étranger, étymologiquement étrange, différent, autre... Etranger suppose frontières, limites ; confrontation, face à face, limite contre limite.

"La pédagogie Romain, dans cette optique, propose au sujet des situations étrangères, problématiques, où sa relation à la tâche, à lui-même, au groupe et à l'animateur, ne peut être vécue en conformité avec une régulation ancienne.

La pédagogie Romain se veut proposition d'une situation critique, en rupture, désorganisant, par rapport à l'ensemble des dispositions motrices, affectives, ou intellectuelles du sujet. Au sein de cette situation étrangère, celui-ci deviendra étranger à lui-même et par là même attentif et créatif.

Ainsi l'inadaptation et le dépaysement sont nécessaires à la créativité. Celle-ci est improvisation, c'est-à-dire transgression du prévu."

Le prévu, c'est l'égal; l'! dans un monde répétitif, où l'inertie règne. Transgresser, c'est passer par-dessus un interdit, un ordre, une frontière. Ordre, organisation, stabilité; ordre, succession régulière, enchaînement. "C'est dans l'ordre des choses !" entend-on dire ; c'était donc prévisible, inéluctable ; on n'y pouvait rien. "La

¹Le texte intégral d'Alain Houziaux se trouve dans "Le désir, l'arbitraire et le consentement", éditions Aubier-Montaigne, Paris, 1973.

Pédagogie Romain se veut proposition d'une situation critique, en rupture, désorganisée" répète en écho Alain Houziaux.

"La consigne, dans la pédagogie Romain, précise le donné problématique c'est-à-dire la tâche inadaptée à laquelle le sujet doit s'adapter et en fonction de laquelle il doit inventer et découvrir une nouvelle adaptation à lui-même. L'interdiction d'utiliser la règle et la gomme dans les exercices graphiques est un exemple de consigne qui place le sujet dans une situation inhabituelle."

"Devoir inventer et découvrir une nouvelle adaptation à soi-même", je vous propose cette expression en exergue au changement, en soulignant combien celui-ci est issu d'une confrontation, de l'individu avec la consigne en l'occurrence, du sujet avec ses amarres dans tous les cas.

"Pour que la consigne permette une réelle créativité, elle sera étrangère au sujet, c'est-à-dire ne cherchera pas à correspondre à ses besoins, à ses valeurs, à son affectivité, à ses habitudes. Ces manifestations de la vitalité du sujet ne sont pas récusées, mais elles handicapent la possibilité de l'attention, de la volonté et, par là même, de la créativité."

Ainsi la situation Romain, caractérisée par sa consigne, est provocation, c'est-à-dire comme l'indique l'étymologie de ce mot, appel à..., interpellation ..."

A quoi le sujet est-il appelé ?

Au changement ! Diriez-vous? Eh bien, non, le Romain ne nous demande pas de changer, laissant ce soin aux parents puis aux conjoints. Il nous demande bien sûr de changer de main après avoir fait une manipulation fort probablement de la main privilégiée ; il nous demande aussi de nous passer de la gomme, ce qui peut bien changer nos habitudes : mais cela n'est pas changer.

En faisant ces propositions, le Romain ne nous propose pas de changer mais de risquer - et de risquer quoi ? - de risquer la confrontation - confrontation avec nous-même, avec nos limites, avec nos espoirs et illusions.

Savez-vous quel est l'antonyme de "confrontation " que propose le Robert ? "Isolement"! En effet, le Romain nous tire de l'isolement.

Revenons au texte de Houziaux :

"A quoi le sujet est-il appelé ?"

"Il est appelé à la rigueur, à l'exigence."

La rigueur commence par le soupçon de soi. Dans la situation étrangère où il est placé, et sous la micro-agression de la consigne, le sujet voit sa turbulence découverte, mise à nue, manifestée. Le sujet se décrypte, s'élucide et prend conscience que des pressions involontaires hantent l'exercice de sa volonté. Il découvre comment ses décisions sont habitées par des besoins, ses actions et ses efforts par la prégnance des émotions et des habitudes, ses consentements et ses refus par l'effervescence de

l'inconscient. La confiance dans ce qui apparaissait comme le bienfondé indiscutable des décisions et des actions ne peut survivre."

Il serait sans doute prêt à changer, lui !

"Ce regard soupçonneux sur soi permet au sujet de rester comme à distance de lui-même, de se découvrir comme étranger dans une situation étrangère."

Comme s'il se voyait pour la première fois.

"Au cours de la réalisation de l'exercice, le sujet se sent appelé à cesser de s'identifier à sa tâche et à son pathos. Il tend à affiner, purifier,

désengluer son attention et sa volonté. Il apprend à se décider et non à se faire décider, à agir par effort et non par passion, à s'organiser et non à subir. Ainsi il aura la puce à l'oreille lorsqu'il tentera de justifier ce qu'il veut et fait par des valeurs qu'il sentait inébranlables, des besoins confus ou des habitudes ataviques."

Voilà comment une vieille pelle peut se transformer en pagaie.

Germain FAJARDO
Président de l'A.S.R.I.

Tâche ou situation : un enjeu pédagogique.

On attend d'un apprentissage qu'il rende capable de réaliser des tâches adaptées au contexte dans lequel elles apparaissent. C'est vrai d'un apprentissage technique ou professionnel comme de tout apprentissage puisqu'une tâche, comme l'indique le dictionnaire, est un ouvrage à exécuter à un moment donné et dans un temps fixé. Cela peut être aussi bien construire un mur de maison, écrire un texte dans un examen scolaire, faire des courses au magasin, animer une réunion de travail, etc...

Dans tous les cas, la tâche vise un résultat de production déterminé en premier lieu par ce qui est attendu généralement dans ce type d'activité. Ainsi, faire des courses dans un magasin en vue d'un repas suppose certaines procédures ordinairement en vigueur dans les magasins. Les attentes des responsables, des vendeurs, des autres clients imposent des conduites : savoir (même si c'est de façon plus ou moins souple) ce que l'on veut, choisir le magasin correspondant à ce qu'on cherche, s'y rendre à des heures appropriées, avoir les moyens de régler

ses achats, attendre son tour pour être servi, etc. Toute tâche présente en quelque sorte un modèle de fonctionnement ayant une réalité et une complexité propres.

A côté d'un contexte habituel ou général, d'autres contextes, plus spécifiques, déterminent la tâche, favorisant, estompant ou éliminant certaines procédures au profit d'autres. Le type de repas envisagé, les invités reçus dont les goûts particuliers sont ou non connus, le délai disponible pour la préparation, le prix escompté, etc... individualisent ainsi l'acte habituel d'acheter. Plus ces contextes sont pris en considération dans l'élaboration d'une action, plus l'action sera reconnue comme ajustée. Ainsi, le repas produit, même s'il est techniquement très réussi, ne peut être vraiment validé s'il est composé justement de ce que les convives ne peuvent consommer ou apprécier ou s'il entraîne un coût disproportionné.

Pourtant, bien des tentatives cherchent fréquemment à établir un rapport univoque entre tâche et opérateur. Dans l'idée de rendre la tâche accessible, on l'amène au niveau des capacités de la personne qui l'accomplit en réduisant au maximum ses difficultés, notamment en l'entourant d'un contexte minimal et facilement reproductible. Dans le registre de la production, la complexification croissante des réalités culturelles, professionnelles et sociales marquent les limites d'une telle tentative. Non seulement, la société n'accroît pas le nombre de tâches qui pourraient être considérées comme

simples, mais elle a plutôt tendance à susciter de nouvelles tâches toujours un peu plus complexes. L'adéquation entre l'opérateur et les tâches qu'il est amené à conduire va de moins en moins de soi, si tant est que cela fut un jour le cas.

De son côté, la formation, lorsqu'elle se fixe l'objectif d'entraîner à des tâches que précise un contexte donné, rencontre vite une limite évidente. Comme la tâche dépend du contexte qui la spécifie, tout le processus de formation est à refaire lorsque le contexte change. En s'organisant à partir de tâches ainsi réduites, la formation se place à un niveau structurel qui envisage la tâche comme un ensemble fixé, indépendant des variations contextuelles. L'opérateur est alors considéré comme un exécutant.

A l'encontre d'une telle position, il convient d'affirmer qu'une tâche - même si celle-ci, par sa consistance propre, présente une sorte de modèle général - ne peut pas être indéfiniment reproduite par quelqu'un ou adaptable indifféremment à quiconque car les contextes introduisent de multiples variations, les attentes qu'ils créent étant parfois très éloignées du résultat habituellement prévu. Des parents peuvent ainsi apprécier, à partir de critères essentiellement sentimentaux, un repas préparé pour eux par leur enfant même si le résultat est catastrophique du point de vue technique et gastronomique.

Aussi, dans une autre tentative, la formation peut viser le développement de l'opérateur pour qu'il soit apte à gérer des tâches variées en développant une conduite suffisamment conforme à ce qu'attendent et prédisent les contextes. En s'appuyant sur la proposition de nombreuses tâches diversifiées, la formation cherche alors à abstraire des processus mentaux utilisables dans de multiples cas. Elle ne se situe plus sur le plan structurel d'une tâche donnée mais sur le plan fonctionnel de l'opérateur, amené à élaborer des stratégies de réponses adéquates. L'opérateur est en effet invité à se dégager de chaque tâche précise pour apprendre à reconnaître des contextes semblables et envisager des procédures de réponse transférables dans d'autres cas.

Cette perspective de formation qui vise à rendre l'opérateur acteur et non plus seulement exécutant s'appuie sur trois moments. Afin de lui rendre plus aisée la perception des impacts contextuels, la formation cherche dans un premier temps à dégager l'apprenant de la prégnance des habitudes et de l'engourdissement des routines. Dans ce but, les tâches pédagogiques proposées comme supports d'apprentissage sont les plus éloignées possibles des activités quotidiennes de ce dernier. Ce faisant - c'est le deuxième temps - chacune d'elles est inscrite dans un cadre formel dépouillé de la nécessité d'un rendement attendu ordinairement mais organisé pour faciliter l'apprentissage d'un savoir particulier. Par le fait même, un nouveau contexte - celui du lieu de la formation - détermine à son tour les réponses de

l'apprenant. Ainsi, après avoir créé l'écart pour favoriser l'abstraction d'un élément à apprendre, le détour par des tâches liées elles-mêmes à un contexte pédagogique arbitraire serait vain si un troisième temps ne permettait pas la généralisation de ce qu'on a cherché à isoler préalablement.

Toute dé-contextualisation amenant en effet une contextualisation, autre certes mais réelle, il est indispensable de re-contextualiser pour que s'établissent des parallèles de fonctionnement entre la tâche prétexte du temps pédagogique et la tâche efficiente du temps de vie ordinaire. Mais de tels passages d'un contexte à l'autre, établis ou prévus méthodologiquement, laissent supposer que tout provient de contextes qui adviennent inexorablement. Sollicité pour faire siens des rapports entre contextes au fur et à mesure que ceux-ci se présentent, l'apprenant qui ne pourrait pas créer une unité entre ces multiples rapports successifs, court le risque d'un émiettement. En fait, l'organisation pédagogique, en prévoyant les parallèles possibles, ferme chacun des instants sur autant de points de mire et ne rend pas compte de la complexité propre de chaque moment.

Parler de moment plutôt que de tâche est essentiel. Certes la tâche correspond à un acte dans un moment donné mais elle ne recouvre pas tout ce que vit la personne dans ce temps. Considérer le temps, c'est introduire la globalité du sujet qui ne peut être ramenée à ce que ce dernier est en train de produire.

En effet, dans un moment donné, l'environnement est entier. Il concerne à la fois tous les contextes - qu'ils soient perçus ou non - et la personne qui vit cet instant car celle-ci est à la fois partie intégrante et partie intégrative de la situation dans laquelle elle est plongée.

Partie intégrante, puisque les réponses fournies par un individu ne peuvent être envisagées indépendamment de celui qui les produit. Dans toute situation, l'acteur introduit de nombreux critères d'action qui se rapportent à lui-même. Son histoire, ses valeurs, ses désirs, ses émotions infléchissent la façon dont il perçoit les différents contextes et la manière dont il les gère. Il s'ensuit que toute situation est originale car elle correspond à un instant vécu unique ; elle est aussi imprévisible parce qu'elle provient de la rencontre éphémère d'une personne avec son environnement ; elle est également incertaine puisque la personne ne peut s'y engager qu'avec sa seule assurance sans l'appui d'une sécurité objective.

Certes, des modalités de la conduite peuvent effectivement être considérées, dans une étude épistémique d'après-coup, comme des modèles généralisables. Ainsi la tâche de saluer comporte un certain nombre de lois propres (rencontrer quelqu'un, entrer en communication, percevoir une certaine affinité...) ; le contexte particulier façonne des conduites beaucoup plus précises et en grande partie prévisibles (serrer la main, embrasser, ôter le chapeau...) ; les

aptitudes personnelles avec leur contexte plus individualisé lié à l'histoire et à l'environnement de chacun insufflent des orientations spécifiques car des conduites plus ou moins bien ajustées dépendent également de capacités de mémoire, de représentation, d'attention, d'anticipation, Mais chercher à développer pour eux-mêmes chacun de ces registres laisse supposer que l'apprenant peut en disposer comme autant d'outils le moment venu. Qu'en est-il alors de l'émotion de l'instant qui vient éventuellement parasiter une dextérité amplement efficace ordinairement, ou de telle maladresse qui fait perdre le fil d'un raisonnement mené sans problème dans d'autres circonstances...?

En fait, quel qu'il soit, un acte implique la globalité de la personne qui l'accomplit parce que celle-ci est aussi partie intégrative de la situation. Placée au centre, elle établit dans l'instant des rapports avec l'ensemble des données de l'environnement. Une situation est ainsi le moment où quelqu'un rencontre l'environnement, établissant des relations forcément complexes avec ce dernier, non plus seulement en tant qu'acteur mais en tant qu'auteur, donc sujet.

Cette complexité de relations n'est pas proportionnelle à la complexité de la tâche qui sert de réponse actuelle à l'environnement, parce que l'expérience que vit le sujet dans la situation recouvre un champ autre que celui de la conduite réclamée par la tâche. Que la tâche soit simple ou complexe, la

situation sera toujours complexe dans le sens qu'elle sera toujours entière, globale, impliquant tout le sujet, suscitant toutes les relations qu'il est capable de créer à ce moment donné et engageant sa responsabilité.

Une question pédagogique se pose alors. A quelles conditions méthodologiques un temps de formation - qui implique l'apprentissage de tâches particularisées - peut-il prétendre ouvrir à un apprenant la possibilité d'être sujet, auteur de réponses personnelles qui l'impliquent entièrement?

Pour la Pédagogie Romain, les situations pédagogiques doivent être analogues aux situations de vie. Comme ces dernières, elles suscitent des réponses globales, donc complexes, qui ne peuvent être restreintes à l'application d'une norme contextuelle ; en ce sens, non seulement elles ne sont pas tributaires des contextes de production, mais elles sont encore proposées sans l'intention de déclencher nécessairement un type particulier de problématique.

Elles ne présentent donc pas de difficultés systématiquement progressives, car l'apprentissage ne dépend pas de la progression des tâches mais se fait à travers la confrontation à des expériences multiples et discontinues qui sont uniques et non reproductibles, puisque ce sont des expériences de vie. Du coup, vouloir même les répéter dans l'espoir de renforcer les réponses données un jour en renouvelant l'occasion qui les a vues naître n'a pas de sens.

Ces situations sont par conséquent ouvertes et les réponses qu'elles appellent ne peuvent en aucun cas être entièrement prévisibles ; en effet, alors que les réponses à des contextes peuvent être maîtrisées, les réponses à des situations, parce que ces dernières sont en relation avec la responsabilité du sujet, ne peuvent pas l'être. En ce sens, pour évaluer la capacité d'un apprenant à créer une réponse appropriée, on pourrait imaginer que le diplôme ou l'examen présentent des situations qui n'ont aucun lien direct avec les contextes abordés pendant la formation. L'ouverture sur un inconnu, accepté a priori comme faisant partie de la formation, est constitutive de la situation pédagogique comme de toute situation.

Le risque apparaît bien comme une caractéristique importante de toute situation. Il s'agit du risque qu'encourt le sujet qui la vit, puisque celui-ci ne peut pas prévoir entièrement la façon dont il va s'y engager pas plus que ne peut être programmé par quelqu'un d'autre son engagement. Au cœur de cette incertitude, quelle efficacité peut avoir la pédagogie lorsqu'elle propose des situations qui dépendent malgré tout d'un contexte de formation?

La généralisation escomptée ne concerne évidemment pas le résultat obtenu dans le contexte arbitraire du temps de formation ; il ne peut être que dérisoire en rapport avec les contextes rencontrés dans la vie quotidienne. Elle ne concerne pas davantage la démarche mise en œuvre, si cette dernière est entendue comme une sorte de stratégie utilisable ailleurs, dans d'autres contextes. Elle touche à l'engagement

qu'effectue le sujet lorsque, se mettant en mouvement dans une démarche, il prend en considération l'ensemble de l'environnement. Même si le support est commun à tout un groupe, la généralisation concerne chaque apprenant seul de façon originale, car l'apprentissage se joue au moment où le sujet établit des jonctions entre les différents pôles de l'environnement selon son mode unique et actuel d'approche.

Les tâches et leurs contextes peuvent varier à l'infini, alors que se poursuit l'implication du sujet qui crée une intégration nouvelle et personnalisée des données. On peut en fait parler de formation dans la mesure où l'implication sollicitée chez l'apprenant est démultipliable par lui-même et pour lui-même de façon analogique.

Il s'agit d'un changement radical de perspective qui laisse la place au sujet comme centre des relations qu'il

établit, celles-ci étant imprévisibles pour lui-même ainsi que pour le formateur dans une large mesure.

C'est à cette condition qu'on peut espérer une réelle autonomisation de la personne incitée à prendre sa responsabilité personnelle sans s'en remettre bien sûr à la responsabilité de quelqu'un d'autre qui lui indiquerait ce qui serait le plus adéquat, mais sans s'en remettre non plus à la prégnance d'un contexte allant de soi .

Cela suppose, aussi bien pour l'apprenant que pour le formateur, d'aller au-delà d'une réponse attendue et vouée au contexte et d'oser courir le risque de vivre une expérience dont rien ne peut prédire où elle nous conduira.

Michel BESSON
de l'Institut Simonne Ramain

Pédagogie Romain et temps familiaux dans un Internat Médico-Pédagogique

Préambule

Je souhaiterais aujourd'hui vous faire partager quelques-unes de mes réflexions à propos du travail d'éducateur en internat et plus précisément à propos du "quotidien". Je viens vous parler de cela dans le cadre des journées Romain car l'esprit de la méthode n'est pas étranger à l'aboutissement de ces réflexions. Ce témoignage entre dans le thème: *impact de la Pédagogie Romain dans les formations générales et professionnelles* ; même si le sujet ne traite pas directement de la formation d'éducateur proprement dite, il pourrait en concerner le contenu.

Introduction

Depuis quelques années je suis éducatrice dans un Institut Médico-Pédagogique. Cet I.M.P est aujourd'hui agréé pour accueillir des enfants de 3 à 16 ans dont la déficience mentale est moyenne ou profonde.

En tant qu'éducatrice, l'ensemble de mon temps est consacré aux temps dits familiaux c'est à dire "le quotidien" (les levers, les couchers et les repas), et "les loisirs" d'après la classe et du mercredi après-midi.

Dès les premiers temps j'ai ressenti un vide dans les moments du "quotidien", vide accentué par un rythme répétitif et la lourdeur du

groupe ; je ne sentais pas de lien avec l'évolution des enfants.

Il est bien sûr important que les enfants sachent se laver, manger, s'habiller et je me sentais bien avec eux mais il me semblait que ces seuls projets restaient insuffisants par rapport à ce qui incombait à notre responsabilité dans l'évolution de ces enfants très perturbés. En effet les apports liés aux acquis (gestes du "quotidien") et les apports affectifs (accueil chaleureux) sont peu, voire même parfois contestables dans leur conception, par rapport aux troubles associés dont souffrent les enfants.

Pourtant je restais persuadée intuitivement que quelque chose pouvait se jouer dans ces moments qui tenaient beaucoup de place dans mon temps d'intervention auprès des enfants, et surtout dans leur vie propre à l'Institution. Je me suis donc attachée à chercher quelle place le "quotidien" avait dans l'évolution globale des enfants accueillis.

Parallèlement, dans une recherche de diversification de moyens d'intervention face à l'évolution du profil des enfants, j'ai suivi la formation à la Pédagogie Romain. Parce que la méthode est une analogie de la vie quotidienne elle a été une référence qui a ouvert ma réflexion.

Images du "quotidien"

A travers les différents écrits concernant le "quotidien" (il y en a très peu) et à travers une analyse de ce qui se vit dans les structures j'ai pu repérer une place et un rôle du "quotidien" dont je veux vous donner les points importants.

- Rôle à partir des écrits:

Le "quotidien" est inhérent à l'internat : les éducateurs, assimilés à ces moments, sont eux-mêmes pris dans cette image et confondent leur rôle avec le contenu, le limitant ainsi à être le garant des lois posées par l'institution. Celle-ci considère l'éducateur comme agent de maintien du fonctionnement et de la gestion du "quotidien".

Le quotidien peut avoir un rôle parce qu'il est symbole (élément naturel), il est repère (rythme), il est analogie de la vie sociale.

- *Dans les institutions le "quotidien" semble avoir une place reconnue.*

Par l'utilisation des observations faites au cours du "quotidien": à travers le compte rendu de ces observations, les différents intervenants peuvent faire le point de l'évolution de l'enfant et évaluer l'impact de leur travail auprès d'eux.

Dans le lien avec les familles: le quotidien est un domaine que les parents connaissent, où ils vivent avec leur enfant. Ils sont donc à l'aise pour

échanger. Par le biais du "quotidien" l'équipe peut aborder la problématique de leur enfant d'une manière globale.

Comme un lieu d'acquisition de l'autonomie: pouvoir subvenir à ses besoins est souvent assimilé à l'autonomie. Les acquis de la vie quotidienne: gestes, initiatives, ouverture au groupe sont souvent les objectifs posés dans un projet éducatif.

On peut dire que le "quotidien" a une place dans les moyens utilisés pour une prise en charge des enfants accueillis dans les structures d'internat. Mais il reste un moyen, un outil à la disposition des éducateurs. Souvent les rôles légitimes que l'éducateur cumule, dans la gestion du quotidien et dans les évaluations, donnent l'illusion d'un "quotidien" actif dans l'évolution globale de l'enfant.

Cette situation laisse peu de place à une valeur propre et donc une fonction active du "quotidien". Il est le plus souvent dépendant de l'orientation que lui donnent les éducateurs. Sa place et son rôle, quelle qu'en soit l'orientation, ne sont jamais définis en fonction de repères inhérents à un rôle et à une place qui lui sont propres, mais en fonction du projet des éducateurs.

Or, par le biais des bases théoriques de la méthode Romain, j'ai pu établir combien le "quotidien", plus qu'un outil à la disposition de l'éducateur ou de l'institution, pouvait être un "élément actif" dans la structuration d'enfants déficients mentaux.

Contrastes

Ayant suivi une formation à la Pédagogie Romain, depuis quelques années j'applique la méthode dans l'Institution. Au début je vivais la méthode en parallèle avec mon rôle d'éducateur. Le contraste était tellement grand entre ce qui se vivait d'un côté et de l'autre qu'il m'était impossible de faire un véritable lien. Ce que je découvrais était nouveau pour moi.

En effet, dans la Pédagogie Romain, il n'est pas question d'analyser les enfants, de chercher à les connaître pour pouvoir orienter un travail, et pourtant "ça travaille".

On ne cherche pas à aménager un contexte en fonction de leurs difficultés ou de leurs potentialités. Or les enfants ne sont pas perdus.

On ne répète pas ni on n'entraîne en vue d'apprendre. Il n'empêche que sans que ce soit l'objectif visé, ils acquièrent.

On ne montre pas dans l'optique d'une réussite, on donne des indications verbales - de manière à... lentement... en maintenant... en déplaçant... - qui restent des repères que chacun peut utiliser pour chercher une solution à l'exercice proposé.

On n'a de projet que celui de présenter des exercices et d'être présent à ce qui se passe.

On présente des exercices avec de multiples consignes introduisant une complexité, alors que généralement on essaye de simplifier les consignes pour être sûr d'obtenir quelque chose, pour éviter de mettre les enfants en échec.

Ici on ne sanctionne pas ni on ne gratifie ; or bien souvent on félicite, parfois même démesurément pour tel ou tel acte réussi afin de signifier *notre désir* que cela se renouvelle.

Par les exigences et la rigueur on reconnaît l'enfant déficient comme un individu "capable de..." alors que souvent on passe sur beaucoup de choses... "le pauvre...", ou à l'inverse on inflige telle ou telle sanction ..."ça lui apprendra...".

Ici on vit le présent malgré le passé, malgré l'avenir, alors que souvent on ressort à l'enfant tout ce qui fait qu'aujourd'hui ça déborde dans l'espoir de le faire changer.

Je n'étais pas la seule à ressentir ces contrastes, car au cours d'un bilan institutionnel quant à l'avenir de la méthode dans l'Institution, la question m'a été posée du lien que je faisais entre ma pratique en Romain et mon rôle d'éducateur dans le "quotidien".

A force de chercher ce lien j'ai fini par découvrir qu'il ne pouvait exister tant que le "quotidien" serait assimilé au rôle de l'éducateur ou perçu comme un outil à sa disposition. Par là même je découvrais sans le vouloir l'ouverture que je recherchais quant à la place du "quotidien" dans l'évolution globale de l'enfant.

Ouverture de l'action éducative par les théories Romain.

*En effet c'est par la conception que **Simonne Romain** a de la situation que j'ai pu saisir à quel point le "quotidien" pouvait avoir un rôle actif*

dans la structuration des enfants que l'on accueillait.

Cette conception, Germain Fajardo nous la définit ainsi:

"Dans la situation Romain, le sujet se trouve confronté à un objet (une tâche) proposé par l'animateur ; ces trois pôles existeront tout au long de l'exercice." ¹

Lorsque le "quotidien" est perçu comme une situation, on retrouve les trois pôles: l'enfant, l'éducateur et la tâche à accomplir. L'éducateur n'est plus extérieur au quotidien.

Le Romain propose de vivre des situations:

"... 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 élément du jeu de relations qu'elle constitue."²

Dans la Pédagogie Romain le sujet comme l'objet sont considérés comme éléments d'une situation:

"... l'objet (l'élément) n'a de valeur que celle d'être un support à relation ".²

¹ Germain Fajardo Président d'ASRI (Association Simone Romain Internationale); "La situation", Labyrinthe n° 1.

² Germain Fajardo, article cité.

De même, dans le "quotidien", les éléments deviennent supports à relation. L'enfant, l'éducateur, la tâche à accomplir, et plus largement le groupe, les consignes et lois, le temps et l'espace sont tous des éléments supports à relation. Ces éléments, nous les retrouvons tous à chaque moment du "quotidien".

Le "quotidien" dans son rôle actif.

Dans un travail précédent³, j'ai eu l'occasion de repérer le rôle que chaque élément joue dans la structuration de l'enfant par le biais de la relation dont il est le support. Aujourd'hui je ne prendrais qu'un exemple.

Relation " enfant-tâche à accomplir":

Situons-nous le matin : nous réveillons les enfants ; c'est une situation où tous les éléments cités précédemment sont présents.

Déjà la première "tâche" est annoncée globalement: ils doivent se préparer pour la journée. On rappelle les différentes étapes: se lever, se laver, s'habiller, faire son lit avant de déjeuner.

L'enfant est invité à s'engager dans un processus ; dès l'annonce des consignes il est face à la tâche, une relation se crée entre eux. Il se projette dans ce processus. Certains peuvent

³ "l'importance du "quotidien" dans la structuration d'enfants déficients mentaux dans une institution de petit effectif" . Mémoire présenté en juin 1991 à l'occasion du D.E.E.S.

s'imaginer prêts pour déjeuner, d'autres n'en sont qu'au fait de pouvoir faire un lien entre une consigne et un acte.

Face à l'acte proposé, l'enfant est à même de travailler son autonomie à travers le choix qu'il fait ou non de s'engager. Tout un travail mental se fait également par rapport à la compréhension des consignes, puis pour les enregistrer et pour organiser les étapes... travail mental qui s'accompagne d'un travail sur l'effort, la disponibilité, l'état d'attention...

Vient maintenant le moment d'entrer en action. Chaque étape devient une "tâche". C'est une nouvelle situation où tous les éléments sont présents.

Nous prendrons comme exemple: "Faire son lit":

Cette étape s'accompagne de consignes-repères dont l'enfant pourra tenir compte, et qui sont d'ordres différents: esthétique, pratique, relationnel, temps... (regarde si les draps sont sales, fais attention à ton voisin, on déjeune bientôt...).

Alors que tout est posé, l'enfant entre en relation avec la tâche à accomplir, ici faire son lit, et c'est à lui de "jouer". On retrouve ici tout ce que j'ai développé précédemment quant à l'engagement, au travail mental, à l'organisation, à la disponibilité etc... se rajoute ici un travail de motricité.

Dans cette situation précisément l'enfant est confronté également à un savoir-faire. La notion d'acquisition et d'apprentissage apparaît.

On a vu tout à l'heure que l'élément de la "situation" (ici la tâche de faire son lit) n'a de valeur que celle d'être support à relation. Tout en ne revenant pas sur cette affirmation, on peut imaginer que cet élément peut être intéressant. Savoir-faire son lit peut être un enrichissement pour l'enfant. Cette notion "d'objet intéressant" ne peut être posée comme préalable car elle fermerait la relation au seul fait "d'apprentissage" élaguant ainsi tout ce qu'elle peut contenir de richesse. En effet ce n'est pas tant de savoir faire son lit en lui-même qui est intéressant, que tout ce que l'enfant a vécu durant la démarche qu'il a faite pour tendre vers ce résultat face à la tâche, au groupe, à l'éducateur...

Dans cette seule relation l'enfant est à même de vivre les stades de perception, de recherche, d'expérimentation nécessaire à toute acquisition durable.

Une problématique est posée, l'enfant est confronté aux difficultés qui lui sont propres: compréhension, stabilité, disponibilité, goût de l'effort... ces difficultés font ressortir toutes sortes de comportements : mutisme, agressivité, auto-agressivité, opposition, soumission... autant de comportements qui facilitent ou non la mise en route... Or la tâche est là, les consignes données ; face à elles, l'enfant peut tempêter, jouer de séduction... l'objet statique lui résiste, il ne peut le manipuler, un jour il sera amené à changer son comportement:

"...Face à laquelle (tâche) il se sent invité à vivre un présent de lutte pour dépasser la situation problématique qu'elle lui crée". (G Fajardo).

A partir de cette étude on s'aperçoit combien dans la seule relation dont une "tâche" est le support, l'enfant peut travailler à sa structuration sans qu'il y ait intervention d'un tiers dans la relation même. On peut imaginer aisément retrouver autant de richesses dans chaque relation existante dans la situation présente: relations "enfant-groupe", "enfant-consignes", "enfant-temps,espace" et "enfant-éducateur". Chacune de ces relations permet à l'enfant de travailler différents aspects de sa structuration.

Ceci n'est pas sans incidences sur la place et le rôle de l'éducateur lors de son implication dans le "quotidien":

L'éducateur face à un "quotidien" actif.

L'éducateur est élément de la situation tel que l'on a pu le repérer précédemment, c'est-à-dire support à relation.

L'éducateur élément de la situation

L'éducateur représente l'Institution dans les moments du "quotidien". Il représente l'autorité aussi bien rassurante qu'intransigeante. L'enfant, dans la relation "enfant-éducateur", travaille son autonomie face à l'adulte, face à l'autorité.

L'éducateur, au même titre que la "tâche à accomplir", en plus d'être support à relation, peut être intéressant. Il a une personnalité, une sensibilité, une émotivité, une attitude qui lui est

propre, l'enfant peut s'imprégner de la manière dont l'éducateur aborde et vit les situations.

L'éducateur est celui qui donne les consignes. De ce fait c'est lui qui a la responsabilité de faire vivre les situations du quotidien.

Engagement de l'éducateur dans la situation

A la lumière de ce que j'ai pu démontrer précédemment, cette responsabilité ne peut pas se traduire par le fait de donner une orientation au quotidien. Ceci serait dirigé vers... Cette orientation tiendrait inévitablement à la personnalité de l'éducateur, à son envie, à ce que ça lui coûte etc... ou tiendrait à tel ou tel projet mis en place pour faire progresser l'enfant sous tel ou tel aspect... (c'est ce qui explique que l'on repère une utilisation du "quotidien" très différente suivant les institutions, voire dans une même institution.)

Or, l'éducateur par l'engagement qu'il prend de travailler à l'évolution de personnes (ici d'enfants) se doit de faire vivre les situations, de donner leur place à chacun des éléments sans restriction donnant ainsi à la personne les moyens de se structurer par elle-même.

Je cite un exemple précis pour évoquer concrètement "faire vivre une situation".

Très souvent dans une situation où l'enfant refuse d'aller dans le sens d'une consigne posée, l'éducateur perçoit ceci comme une opposition envers lui, car c'est lui qui a donné la

consigne. Il s'instaure un rapport de forces, l'éducateur entend se faire obéir (c'est une manière de montrer à l'enfant "qui commande!"). Dans la situation telle que Simone Romain l'a conceptualisée, on perçoit combien l'éducateur se trouve alors en plein dans la relation "enfant-consigne". La consigne est bien un élément de la situation. Cette opposition fait partie intégrante de la relation dont les consignes sont supports. L'éducateur pour aider à dépasser cette situation d'opposition se doit, dans son engagement de "faire vivre la situation", de maintenir l'élément "consignes" en les redonnant à l'enfant.

L'éducateur doit se garder de s'immiscer dans les relations présentes dans la situation.

C'est reconnaître tout individu, non seulement dans les intentions mais aussi dans les faits, SUJET de sa vie et donc capable de...

Conclusion

Je viens moi-même de terminer la formation d'éducatrice spécialisée. J'étais animatrice de formation initiale. Lorsque je me suis engagée dans cette formation je pensais trouver des éléments qui pourraient ouvrir mon champ de recherche quant à la place et au rôle du "quotidien". Aujourd'hui on cherche à revaloriser le rôle du "quotidien". Je n'ai pu, malgré cela, trouver qu'une image d'un quotidien "outil" dont l'éducateur est l'utilisateur, ceci en fonction de ses convictions, de ses options personnelles et en fonction d'une éthique basée sur la reconnaissance de tout individu

SUJET. En fait, le travail de revalorisation du quotidien est confondu avec une revalorisation de la place et du rôle de l'éducateur en internat.

Par le biais des théories de la Pédagogie Romain j'ai pu mettre en évidence que le "quotidien" avait son propre rôle dans l'évolution globale des enfants.

Il me semble important que cet aspect du "quotidien" soit travaillé au sein même des formations d'éducateurs et par conséquent le rôle clé de l'éducateur qui est de faire vivre les situations: c'est-à-dire être un accompagnateur vigilant et attentif à ce qui se vit et un acteur exigeant et rigoureux tant avec lui-même qu'avec les enfants. La Pédagogie Romain m'a donné les éléments pour aboutir à cette recherche. Je crois qu'elle pourrait, sans nul doute, apporter d'autres éclairages dans la perspective d'un tel projet de travail.

Odile CAZES-BOUCHET
de l'I.M.E. "Les Roitelets" - Fons

Ramain et les Travaux Pratiques

en

Lycée d'Enseignement Professionnel

La pédagogie Ramain, nous oblige à reconsidérer la manière d'enseigner, d'animer nos séances de travaux pratiques en nous remettant en cause quotidiennement.

Le fait de ne plus travailler avec des actions bien ciblées, mais de proposer des exercices qui visent un ensemble de difficultés que l'élève maîtrisera dans le temps, nous oblige à revoir fondamentalement la disposition du parc machine et la mise en place de l'outillage.

Ces dispositions favorisent une prise de conscience du groupe : prévoir les déplacements en temps voulu, considérer l'avancement de son travail en fonction des autres. Le travail ne s'effectue plus coup par coup, ce qui favorise une meilleure ambiance de travail (rupture par rapport à l'ambiance scolaire). L'élève est obligé d'être attentif à un ensemble de difficultés autres que le seul aspect technique. Etant donné que les actions peuvent être différentes d'un élève à l'autre, il gère sa fatigue, travaille à son rythme et il n'est pas pénalisé par une absence momentanée, car les apports techniques sont fournis au moment où le besoin se fait sentir.

Nous essayons de rendre l'élève responsable non seulement de l'exécution de sa pièce, mais également de l'outillage et des machines. Le nettoyage de l'atelier s'intègre à part entière dans l'activité.

Les exercices sont toujours présentés d'une manière différente, afin d'éviter toute forme d'entraînement et de copiage. Tantôt l'élève travaille avec un support sous forme de dessin technique, tantôt avec un dessin en partant d'une fiche modificative, tantôt il exécute d'abord le dessin en partant d'un support "ensemble mécanique" dans lequel il lui appartiendra de restituer une pièce manquante ou détériorée, d'après un cahier des charges bien défini.

Dans tous les cas, l'élève est confronté à un travail complexe où il doit faire face à un ensemble de difficultés. Nous lui proposons de travailler sur des pièces de formes et de matières différentes (ronds, plats, tôles, aluminium, acier etc...) afin qu'il soit confronté à ces nuances. L'élève doit gérer ses moyens de fabrication, dont certains sont imposés. Il doit rendre compte par écrit, à chaque étape, des incidents et modifications en cours de réalisation.

Cela l'oblige à réorganiser une nouvelle démarche en cas d'erreur. Il en va de même pour la casse d'outils, qui devra être signifiée par écrit.

En début de séance, l'élève doit prévoir l'outillage pour les différentes phases d'exécution de son ouvrage. Il en sera de même pour le rangement du matériel, l'outillage commun étant mis à sa disposition.

En fin de travail, il déposera l'ensemble de l'ouvrage pour bien signifier que les pièces exécutées ne sont que prétextes et que l'essentiel se situe dans les multiples démarches. Il lui appartient de remettre l'espace de

travail dans l'état où il l'a trouvé afin de ne pas gêner la classe suivante. L'élève est ainsi confronté sans cesse à la vie de groupe.

Conclusion

L'élève, pour l'ensemble des tâches, par décision personnelle, s'impose une discipline, une rigueur qui permettent d'aboutir à un ensemble qu'il jugera correct.

Jean-Paul SCHULTZ
du Lycée d'Enseignement
Professionnel Inter-entreprises
Boulay.

Réflexion d'un groupe de formateurs en Institut Médico-Professionnel

1) Présentation de l'établissement

Le Centre Familial Ménager, "Château-Sage", est un Institut Médico Professionnel de la banlieue toulousaine. Il accueille des filles entre 12 et 20 ans. Ces jeunes arrivent après une orientation (C.D.E.S., Commission Départementale de l'Education Spéciale) qui fait suite à des difficultés scolaires importantes, souvent liées à des troubles de la personnalité ou du comportement. Il est à signaler que pour 75% de ces jeunes, il y a aussi des problèmes d'ordre social ou familial.

Les élèves restent 3 à 4 ans au Centre, les deux dernières années privilégiant la formation professionnelle initiale.

2) Pourquoi intégrer une nouvelle méthode dans nos pratiques professionnelles ?

En première motivation, il y a une recherche pédagogique personnelle. Celle-ci peut avoir lieu de façon très progressive ou, au contraire, lors de ruptures du cursus professionnel. En aucun cas, la méthode Romain ne peut être "imposée", elle relève d'une décision individuelle, basée sur une bonne compréhension de l'enjeu de la méthode.

La seconde motivation s'appuie sur un certain nombre de constats :

- nivellement d'un cours théorique,
- échec des élèves les plus en difficulté,
- inadaptation des élèves lors de changements,
- création d'automatismes issus de la loi du rendement (beau, vite, bien...),
- difficultés dans la prise d'initiatives, spécialement dans des travaux individuels.

3) Comment s'est faite cette intégration dans nos pratiques?

- Pour les plus intéressées par la méthode Romain, il y a eu le suivi d'un cycle de formation à la méthode. Pour plusieurs, il y a l'utilisation directe de dossiers proposés par l'Institut Simone Romain, dossiers adaptés aux difficultés de nos jeunes.

- Pour l'ensemble de l'équipe pédagogique, les grands concepts Romain sont devenus les éléments de base de nos pédagogies spécifiques. (Globalité de la personne, complexité et renouvellement des situations, analogie, etc...)

Cette action en méthodologie a influé sur la présentation, auprès de l'AFPA, (Formation Professionnelle pour Adultes) d'une progression de formation en blanchisserie - pressing.

Dans cette progression professionnelle, les compétences techniques, les connaissances théoriques, les qualités professionnelles, les attitudes physiques, les aptitudes intellectuelles font partie de référentiels : technique, technologie, hygiène, sécurité, attitudes...

La progression n'est plus linéaire, bien rangée avec des difficultés croissantes. Le contenu des référentiels fait sans cesse appel à des entrecroisements de qualités requises par la profession.

4) Quels changements, quelles évolutions constatons-nous?

a) Evolution dans le contenu pédagogique.

- Une perception différente de l'erreur. Elle n'est plus liée à l'interprétation "échec".

- Une acceptation que le résultat ne soit pas immédiat.

- Un renouvellement des situations de formation.

- Une utilisation plus diversifiée du matériel.

- Un intérêt pédagogique non limité au seul résultat esthétique d'un cahier bien rempli ou d'un pliage au carré.

Indirectement, cette évolution a nécessité une meilleure information des parents pour qui ces résultats visibles étaient les seuls valables.

b) Evolution dans les relations avec les élèves.

- Recentrer la formation sur elles et non sur l'objet.

- Conduire un travail différencié selon les capacités de chacune.

- Avoir une "aide" très différente envers les plus faibles.

- Renvoyer chacune à sa responsabilité d'actes ou de jugements.

- Permettre à toutes de révéler leur potentiel de savoir ou de création et non d'imiter un savoir apporté.

- Leur faire accepter cette "nouveau" pédagogique et les sentiments de frustration qu'elle entraîne.

c) Evolution pour nous-mêmes, formateurs.

La nouvelle relation enseignant-enseigné se traduit par :

- une plus grande confiance, une aisance pédagogique liée à une transformation de l'angoisse et de la culpabilité.

- une nouvelle interprétation des résultats.

- une gestion des conflits différente.

- une meilleure disponibilité au présent (prévu ou imprévu).

- une rupture avec une progression linéaire d'un programme préétabli qui, s'il pouvait rassurer le formateur, était souvent inadapté à l'ensemble des élèves.

5) Conclusion.

Les évolutions provoquées par l'intégration de la méthode Romain dans nos pratiques professionnelles sont nombreuses et surtout positives.

La recherche, en créant le doute, devient la clé d'une nouvelle attitude pédagogique.

Véronique ARRIBEAUTE,
Dany ESTORGES, Claudine MARTY,
Eliane MATHIEU, Armelle PERIOT
D'ELLOY, Claudine SOUQUES,
Thérèse RAKOTONDRAINIBE,
du Centre "Château-Sage" - Toulouse

Le Romain à l'I.M.E. de Thouars **A.D.A.P.E.I. des Deux-Sèvres**

Historique ¹

Le Directeur de l'Établissement a eu une approche et une sensibilisation à la Méthode RAMAIN dans un autre centre. A son arrivée dans les Deux-Sèvres, il organise des journées d'information pour son équipe. Une éducatrice scolaire a suivi une formation. La méthode pratiquée dans l'établissement pendant une année a été interrompue lors du départ de cette éducatrice.

Dans le début des années 80, une nouvelle sensibilisation est donnée à l'équipe sans aboutir à une formation. A cette époque la majorité de l'équipe perçoit le RAMAIN comme une méthode essentiellement comportementaliste et inadaptée pour l'épanouissement des jeunes accueillis à l'I.M.E.

En 1989, nouvelle tentative d'information auprès d'une éducatrice et de la psychomotricienne au centre. Cette approche est faite dans un établissement de Loire-Atlantique qui

¹ Cet article vient de paraître parallèlement dans le numéro 18/19 de la revue *Cahiers de l'Éducation et des Nouvelles Technologies* publiée par l'UNAPEI (Union Nationale des Associations de Parents et Amis de Personnes Handicapées Mentales) et intitulé "Dossier : analyse comparative de quatre pédagogies".

pratique la méthode depuis de nombreuses années.

A la suite de cette sensibilisation, une partie de l'équipe informée y porte un intérêt et l'opportunité d'une formation dans un établissement du Maine et Loire me permet de suivre le cycle de formation personnelle (3 semaines).

Démarche et mise en place du groupe Romain

A l'issue de ces trois semaines, de nombreuses interrogations et réflexions sur moi-même, sur mon travail d'éducatrice m'ont incité à poursuivre la formation pédagogique initiale afin de mettre en place la méthode RAMAIN pour l'année scolaire 1990/91.

La constitution du groupe reste difficile à réaliser dans le cadre institutionnel. L'articulation des prises en charge déjà établies (scolaire, vie de groupe, prises en charge paramédicales, sport ...) et ma fonction d'éducatrice référente d'un groupe d'enfants posent des problèmes d'organisation.

Pour une meilleure gestion de tous les paramètres qui apparaissent, je propose de prendre les 9 enfants de mon groupe pour participer au Romain.

Les séances sont programmées sur le temps de vie de groupe consacrées à l'éveil, aux activités manuelles, aux jeux libres et à la séance de psychomotricité. Le reste des prises en charge ne subit aucune modification.

Les enfants du groupe

Agés de 8 à 11 ans, les 9 enfants sont déficients intellectuels. Ils présentent pour certains des déficiences d'origine organique (I.M.C.), ou génétique (trisomie) ou avec troubles associés (épilepsie), et pour d'autres, des troubles de la personnalité (registre psychotique) ou des troubles névrotiques graves.

La plupart des enfants ont des difficultés de l'attention. Il leur est difficile de se fixer longtemps sur une activité. Cette dispersion est souvent liée à des problèmes d'inhibition ou d'instabilité motrice.

La majeure partie du groupe présente des troubles importants du langage : retard de parole, problèmes d'articulation, très peu de langage pour un enfant.

Ce groupe est très hétérogène.

Mise en route du dossier Romain

L'activité RAMAIN est proposée aux enfants du groupe 6 heures par semaine à raison de 4 séances d'1h.30 à partir du mois de novembre 1990 jusqu'à la fin de l'année scolaire.

Compte tenu de l'éclatement du groupe pour la deuxième année, 3 séances d'1h.30 ont été mises en place, pour revenir à 4 séances en troisième année.

Le dossier F' que j'applique aux enfants du groupe RAMAIN propose des exercices qui sollicitent l'enfant dans son ensemble. Ceux-ci permettent de développer une disponibilité motrice et émotionnelle, une attention et une mobilité intellectuelle.

En pédagogie traditionnelle, l'exercice est reconnu comme un moment d'entraînement en vue de renforcer un savoir, un savoir-faire ou une capacité.

Au cours des séances RAMAIN l'exercice, vide de tout contenu scolaire présente une situation qui garde toute sa complexité où l'enfant va rencontrer des limites, va vivre des expériences variées et inattendues. Ces expériences mettent en jeu sa personne toute entière sans qu'on puisse prévoir la manière dont le jeune va aborder l'exercice, ni prédire ce qui va retenir son attention.

Les consignes précises et rigoureuses définissent le point de départ, les limites et le point d'arrivée sans jamais donner les moyens à utiliser.

La situation rend le sujet responsable de son action, de son choix et de sa recherche personnelle.

Evolution du groupe : 1a démarche proposée

La première année, les séances proposées sont des situations de groupe (9 enfants et l'animatrice). A ce jour le nombre est passé à 7 enfants. Parfois viennent participer la Psychomotricienne ou des stagiaires (éducateurs, psychologues).

Chaque séance compte 3 - 4 ou 5 exercices variés. Je présente à tous le matériel et les différentes consignes de l'exercice.

Connaissant les difficultés d'attention et de compréhension du groupe, j'essaie d'être attentive non à mon attitude, mais aussi au regard, au rythme et au temps de paroles qui traduisent l'attention que j'essaie de porter à chaque personne, à moi-même et aux consignes à donner.

Si je reprends les observations faites lors des premières séances et des réflexions émises au sujet de la méthode, de mon implication personnelle, je peux affirmer que le RAMAIN a suscité des réactions émotionnelles intenses, tant chez les enfants que chez les adultes.

Réactions des jeunes en début de pratique

- *Réaction quasi unanime : le RAMAIN, c'est nul ! ! Et de clamer dans l'établissement ce refrain durant plusieurs mois.*

- Dès les premières séances apparaissent les difficultés inhérentes à chacun :

- impossibilité d'être attentif ;
- impossibilité ou refus d'agir ;
- impossibilité de mémoriser les consignes ;
- difficulté à les respecter.

Il ne faut pas oublier aussi l'agressivité de certains jeunes face aux autres, face à l'activité et face à l'animatrice. Pourtant, dès les premières séances, le RAMAIN ne les laisse pas indifférents. Intrigués par ce nouveau travail, par le matériel proposé (couleur, forme, matières diverses) ils explorent, manipulent, font du bruit. Parfois, ils écoutent ou perçoivent quelques bribes des consignes; trop impatients, ils débute la tâche demandée.

L'important pour eux et à ce stade, c'est d'arriver à une "production". Que leur importent les consignes, les limites, le temps? La réussite de l'exercice est trop importante pour eux. Il leur arrive de parler en termes d'échec ou de réussite : "je n'ai pas réussi à faire l'exercice, c'est nul...".

La demande envers l'adulte est très prégnante. Ils ont besoin de mon regard: "regarde ce que j'ai fait, c'est bien?" "Pourquoi tu dis jamais que c'est bien, t'es méchante!"

Ces quelques réactions et observations parmi tant d'autres, ma formation elle-même m'amènent à différents questionnements concernant le RAMAIN au cours des premières séances :

- comment pouvoir capter l'attention de chacun pendant 1 h 30 ?

- comment faire respecter un minimum de discipline pour vivre ensemble des situations complexes?

- comment proposer les exercices (Education des Attitudes et du Mouvement en particulier) qui font appel aux notions élémentaires de structuration temporo-spatiale non acquises pour la plupart des enfants du groupe?

- comment transmettre les consignes avec des mots simples et précis?

- quelle attitude dois-je adopter face à une forte demande envers l'adulte?

- quelle attitude dois-je adopter face à l'agressivité, à l'anxiété, à l'inertie?

Mon implication personnelle dans le RAMAIN est parfois difficile à vivre (mise en place, préparation des séances, animation, réflexions).

La présence régulière de la psychomotricienne et de stagiaires me permettent d'échanger nos observations, nos impressions sur le vécu du groupe (ses difficultés, son évolution).

Bilan après 2 ans 1/2 de fonctionnement

Il est difficile de faire une évaluation rigoureuse de l'impact de la

méthode sur les enfants du groupe. Néanmoins nous pouvons observer une amélioration sur différents points :

- une meilleure disponibilité des enfants durant les séances (disponibilité aux exercices, aux autres enfants du groupe).

- leur capacité d'écoute plus importante (mémorisation de différentes consignes).

- certaines capacités à mieux gérer leurs états émotionnels devant la difficulté, le manque de compréhension et de réalisation.

- l'acceptation de leurs difficultés et de leurs différences (moins de jugement de valeurs).

- une communication plus intense entre eux, une expression orale plus riche (vocabulaire, construction de phrases).

- encore des difficultés à réaliser un exercice de groupe.

- une meilleure gestion du temps libre (choix des activités, organisation).

Quelques exemples

GEORGES : 10 ans

A son entrée à l'I.M.E., nous observons:

- des difficultés d'attention, de mémorisation ;
- une pauvreté de l'expression verbale ;
- une immaturité affective ;
- une instabilité majeure avec des difficultés d'intégration des règles.

A ce jour, nous pouvons dire après une prise en charge globale et la pratique du RAMAIN que cet enfant a évolué régulièrement et de façon positive et que ses difficultés se sont nettement atténuées.

Nous envisageons même une intégration scolaire partielle et progressive en classe ordinaire.

SUZANNE : Hémiplégique - 12 ans

Cette enfant, âgée de 7 ans à son entrée dans l'établissement, surprotégée, ne supportait aucune frustration (colères, pleurs, encopésie passagère).

Elle avait un déficit de l'organisation du schéma corporel, d'où des difficultés de structuration de l'espace.

Elle avait beaucoup de difficultés à s'impliquer dans les activités puisqu'elle restait observatrice.

La prise en charge globale depuis plusieurs années dans différents

groupes de l'I.M.E., puis l'activité RAMAIN pratiquée depuis 2 ans 1/2 nous permettent de constater :

- un comportement plus mature, une socialisation plus importante ;
- une organisation de l'espace qui se traduit par des dessins plus élaborés.

MAURICE : 13 ans

A son arrivée au centre à 8 ans, nous constatons un retard important dans la structuration, l'organisation spatio-temporelle.

- Ne se donne jamais le droit de réussir malgré une compréhension des consignes.
- Manifeste une agressivité difficile à canaliser qui a souvent détruit le début de cohésion du groupe.

Au bout de 2 ans 1/2 d'expérience de la Méthode RAMAIN, nous notons une meilleure acceptation de la loi et des règles du groupe.

- Il peut aller jusqu'au bout d'une réalisation.
- Les notions spatiales élémentaires semblent intégrées.
- Par contre des difficultés restent importantes pour les activités rythmiques.

On constate une diminution de son angoisse et de son mal être.

Cette évolution est aussi remarquée par l'ensemble de l'équipe dans d'autres situations (groupe scolaire, sport, etc...).

Conclusion

Au terme de ces réflexions, je dois souligner la curiosité qu'a suscitée la méthode RAMAIN tant au niveau des adultes (parents, enseignants, éducateurs, spécialistes) qu'au niveau des enfants pratiquant ou non le RAMAIN.

De nombreux jeunes rentrés à l'I.M.E. depuis la mise en place des séances demandent "quand est-ce que j'irai en RAMAIN?" sans toujours savoir ce qui s'y passe.

Expérience oblige : réticence des uns, enthousiasme des autres, pourquoi ne pas proposer à d'autres jeunes de vivre une aventure personnelle et être acteurs, responsables de leur propre évolution aussi minime soit-elle?

Eliane MILLASSEAU
Educatrice Spécialisée
de l'I.M.E. de THOUARS

"LABYRINTHE" est édité par

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

La revue publie des contributions originales.

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

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

Directeur de la Publication : Michel BESSON
COMITE DE REDACTION : André BEGUET, Marie-Hélène DEVAUX .

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

Imprimé par nos soins.

Dépôt légal à parution

