



LABYRINTHE

Association Simonne Romain Internationale

92 bis. Bd du Montparnasse - 75014 PARIS

SEMESTRIEL - ABONNEMENT ANNUEL : 100 FRANCS

N° 12 - NOVEMBRE 1992

SOMMAIRE

- Page 1 : **Sommaire**
- Page 3 : **Editorial**
- Page 5 : **Rapprochements**
par la Rédaction
- Page 9 : **L'attente,**
par Simone PERREAU WEISS
- Page 12 : **Le sens unique permet-il un sens ?**
Plaidoyer pour l'équivoque
par Michel BESSON
- Page 17 : **Attentes et frustrations,**
par René MILLLIQUET
- Page 24 : **L'intérêt et la motivation dans la méthode de**
Claire Simonne Caroline Romain (1900-1975),
par Vicente ESCR1CHE

EDITORIAL

Ce numéro 12 de LABYRINTHE publie principalement la suite des interventions qui ont eu lieu durant les Journées d'Etudes de l'Association Simonne Romain Internationale de novembre 1991 sur le thème de "Motivation et intérêt" et vient compléter l'apport important du numéro 11.

Qui parle de motivation envisage le rapport qu'entretient le présent avec un futur, que ce dernier soit déjà en voie de réalisation ou qu'il soit simplement supposé. Cette articulation est abordée directement par un premier texte qui traite de "l'attente" (page 9). Celle-ci, parce qu'elle est à la fois appel vers un inconnu et accueil de ce qui advient, pose bel et bien un enjeu problématique : la pédagogie ne peut s'appuyer que sur le moment présent alors qu'elle escompte pour un temps à venir des modifications de l'apprenant. Du jeu établi entre attention à l'instant et attente - notons avec Simone Perreau Weiss que les deux mots procèdent de la même racine étymologique - dépendent des options et des conduites pédagogiques.

Si cet enjeu évoque déjà le thème des Journées d'Etudes de novembre 1992 - "Mutation et formations"- il est traité ici d'une part sous l'angle des différentes frustrations que peuvent engendrer certaines formes d'attentes déçues (page 17), d'autre part du point de vue de "l'intérêt à soi" que Simonne Romain a tenté de distinguer de l'intérêt à l'objet (page 24). L'équivoque n'est-elle pas justement au cœur de toute activité ? La réduction de l'enjeu à une seule de ses dimensions définit avec une logique apparente une signification d'une clarté commode mais ne laisse probablement pas advenir la multiplicité vivante du sens (page 12).

La responsabilité et l'engagement personnels, caractéristiques du Romain, semblent laisser peu de place à la motivation. On est d'ailleurs frappé de constater que Simonne Romain a peu écrit sur ce sujet. Ses principaux textes sur la question ont été publiés dans le numéro précédent de LABYRINTHE. D'autres thèmes comme l'attention, l'intérêt à soi, la vigilance, entre autres, reviennent en revanche fréquemment dans ses

annotations pédagogiques. Ces préoccupations peuvent-elles être rapportées au souci de bien des formateurs, enseignants ou éducateurs qui se demandent pourquoi des apprenants ne sont pas motivés et comment il est possible de les motiver?

Un livre de Paulo Freire et Ira Shor, paru d'abord aux Etats Unis et récemment au Brésil et non publié en français semble-t-il à ce jour, a incité la Rédaction à resituer la préoccupation de Simonne Romain par rapport à cette question. En effet, ces auteurs, au long des quelques pages durant lesquelles ils abordent entre autres la motivation, rappellent, dans le cadre de leurs options pourtant très différentes de celles de Simonne Romain, que l'apprenant devient sujet dans la mesure où il est à même de se déterminer.

Les rapprochements qui sont tentés ci-après entre les deux approches permettront peut-être d'une part de lire en filigrane la conception que Simonne Romain se fait de la motivation, d'autre part de reconsidérer la façon dont cette dernière est trop souvent et trop rapidement sollicitée. A chaque lecteur de faire ce travail.

Michel BESSON

RAPPROCHEMENTS ...

Paulo Freire : Je n'ai jamais réussi à entendre le processus de motivation en dehors de la pratique, avant la pratique. C'est comme si, d'abord, on devait être motivé pour, ensuite, entrer en action !

La motivation fait partie de l'action. C'est un moment de l'action elle-même. En fait, on se motive en agissant et non avant d'agir.

Dans ce sens, ce livre sera bon si son lecteur potentiel, au moment même où il le lit, est capable de se sentir motivé par son acte propre de lecture et non pour avoir lu quelque chose sur la motivation.

Ira Shor : J'aimerais souligner que la motivation doit être dans l'acte même d'apprendre, au moment où l'étudiant reconnaît l'importance que la connaissance a pour lui.

Le problème de la motivation est tout à fait essentiel dans la crise actuelle de l'enseignement aux USA. ... Le modèle du cursus s'attache à la motivation comme si cette dernière était extérieure à l'acte d'étudier. Les examens, la discipline, les sanctions, les récompenses, la promesse d'un emploi futur sont considérés comme les moteurs de la motivation, séparés de l'acte d'apprendre ici et maintenant. *

¹ *Medo e ousadia. o cotidiano do professor*, de Paulo Freire et Ira Shor, éditions Paz e Terra, Rio de Janeiro, 1986, page 15. Traduction de la rédaction.

En examinant tous les détails, en comparant leur exercice au modèle une relation nouvelle s'établit peu à peu entre ce que les participants ont fait et ce qui peut-être aurait dû être fait ; d'exécutants ils deviennent leur propre critique ; par cela même, les relations à autrui se transforment aussi, car tout le monde bénéficie des remarques faites par les uns et les autres ; chacun découvre rapidement qu'il n'y a pas qu'une seule manière défaire, la sienne, qu'il en existe de nombreuses autres très valables, parmi lesquelles il pourra éventuellement choisir. (Simonne Romain) ²

Les mouvements proposés favorisent essentiellement l'éducation de ce que nous pourrions appeler "l'attention intériorisée", c'est-à-dire incorporée à l'acte qui se déroule. Elle est un aspect privilégié de la relation à soi-même. (Simonne Romain) ³

Ira Shor : De la même façon, "l'alphabétisation" est définie comme un ensemble d'aptitudes de base, isolées d'un contenu sérieux d'études, isolées des sujets qui possèdent une valeur

² *Structuration mentale par les exercices Romain*, de Simonne Romain et Germain Fajardo, éditions de l'EPI, 1975, page 65. ³op cité, page 52.

critique pour les étudiants. D'abord, être apte, ensuite, on pourra obtenir une éducation vraie ! D'abord obtenir une éducation vraie, ensuite on pourra avoir un bon emploi ! Le meilleur est toujours ce qu'on ne fait pas dans l'instant. Ce n'est pas étonnant que les étudiants ne coopèrent pas.

Nous savons tous que les étudiants, démotivés à l'école, peuvent être très motivés en dehors d'elle. La culture de consommation manipule leurs habitudes d'achat. Ils trouvent aussi en dehors de l'école et de la maison un espace important pour construire leur culture personnelle incluant sexualité, amitié, sport, drogue, musique et ainsi de suite. Quand les étudiants veulent vraiment quelque chose, ils remuent ciel et terre pour l'obtenir.

Quand je démarre un cours, je ne peux pas être certain de la motivation des étudiants... Ceux-ci se motivent en dehors du processus d'apprentissage quand le cours préexiste complètement dans la tête du professeur, dans le programme ou la liste des lectures, ou dans les exigences des organes officiels. Tu perçois ce qu'il y a de mort là-dedans? L'apprentissage a déjà eu lieu ailleurs. Le professeur utilise simplement une construction bâtie dans un autre endroit, il relate seulement des conclusions auxquelles on a abouti ailleurs.⁴

Paulo Freire : Je dis que lire n'est pas se promener sur les phrases ni voler sur les phrases. Lire, c'est réécrire ce que nous sommes en train de lire. C'est

découvrir la connexion entre le texte et le contexte du texte ; c'est également découvrir comment lier le texte/contexte avec mon contexte, le contexte du lecteur.⁵

*125 heures ont passé depuis le début de Vexpérience ; fréquemment les élèves sont invités à choisir eux-mêmes quel sera le but de leur recherche. Cette décision les place en face d'un engagement pris par eux-mêmes. Par des questions de plus en plus pressantes l'animateur les oblige à réfléchir sur ce problème ; ils sont amenés peu à peu à voir combien il est difficile de tenir une telle décision. Dans ces discussions qui engagent les élèves chaque jour plus profondément dans leur recherche, il faut veiller à ce qu'aucune critique, aucun jugement formels ne les ferment à eux-mêmes, à la tâche et aux autres. Toutes les contestations sont valables et vraies dans l'instant où elles sont vécues et formulées ; que seront-elles dans la suite ? Nul ne le sait. Cette mobilité qui est le lot de tous doit être prise en considération pour orienter la recherche et maintenir ouvert le champ de l'expérience. (Simonne Romain)*⁶

Enfin vient le moment où une relation plus vraie peut s'établir entre le sujet, sa tâche, l'animateur, l'environnement. Peu à peu, par des rappels d'attitude faits pendant l'exécution d'exercices intellectuels et autres, l'élève est entraîné à vivre chaque jour des expériences de plus en plus complètes, à s'engager plus solidement dans les actes qu'il accomplit, à mieux veiller à ce qui se

⁴ op. cité, pages 16 et 17.

⁵ op. cité, page 22.

⁶ op. cité, page 205.

passé tout en restant disponible aux interférences psychologiques qui se jouent dans son organisme, selon les besoins du moment. Ainsi l'éducation de Vattitude et du mouvement permet une perméabilité qui peu à peu transforme la manière d'être du sujet et ouvre la porte aux relations et aux interférences souhaitées entre tous les centres, toutes les fonctions. Grâce à elle l'élève devient attentif à lui-même par l'expression corporelle qui n'est que le vécu d'un mouvement qui se déroule sous le contrôle de l'attention manifestée dans l'acte lui-même. (Simonne Romain)
7

Ira Shor : Comment puis-je motiver les étudiants s'ils n'agissent pas avec moi? Inventer un cours qui se développe avec les étudiants au moment où il est donné est excitant en même temps que c'est une source d'angoisse.

Je me sens anxieux lorsque je m'engage dans un tel processus créatif, avec l'espoir de voir se joindre tous les fils, mais je sais que cette ouverture est nécessaire pour dépasser l'aliénation des étudiants, problème majeur de l'apprentissage dans les écoles.⁸

Dans la recherche où il s'est engagé avec ses élèves, l'animateur pendant bien longtemps risque d'être autant désemparé qu'eux, voire plus, car, ne sachant pas exactement où il va, il lui est difficile de guider le groupe. Il ignore les questions que vont susciter les exercices lorsqu'elles sortent du cadre du résultat matériel obtenu. Il n'a plus là

une technique à laquelle se raccrocher pour affirmer sa connaissance, son autorité. Comment celles-ci vont survivre aux chocs, aux contestations qu'il faut sans cesse affronter après avoir été la personne qui connaît ce qu'elle enseigne et qui l'impose ? Se voir peut-être devenir l'être tâtonnant dans des situations, comme le font ses élèves, est difficile à accepter ; cependant, alors que ceux-ci découvrent peu à peu les causes de leurs gênes, l'animateur se rend compte que jusqu'alors, pour consolider son autorité, il a peut-être substitué son savoir à l'affirmation vraie qu'il porte en lui en tant que personne. (Simonne Romain)⁹

Sous une forme différente, les mêmes problèmes se posent à l'animateur et aux élèves. Peu à peu, la franchise des échanges et l'acceptation des remarques quelles qu'elles soient créent un lien profond de confiance réciproque qui doit conserver un aspect rigoureux dans la recherche de la réalité. Rien de mièvre n'existe dans ces échanges ; l'animateur n'est ni le professeur qui "sait", ni l'éducateur qui "donne" tout ce dont l'éduqué ou l'élève ont besoin ; il est celui qui cherche avec eux le meilleur moyen de les faire grandir dans leur autonomie et leur affirmation en tant qu'hommes et qui par ce fait reçoit autant qu'il donne, trouve autant qu'il perd. (Simonne Romain)¹⁰

Paulo Freire : Tout ce que tu dis est lié à une question épistémologique très sérieuse.

⁷ op. cité, page 340. ⁸op cité, page 18.

⁹ op. cité, page 104.
¹⁰ op. cité page 112.

Quand nous observons le cycle gnoséologique, nous pouvons percevoir deux moments - pas plus de deux - qui sont reliés dialectiquement. Le premier moment du cycle, ou l'un des moments du cycle, est le moment de production, de la production d'un savoir nouveau, de quelque chose de nouveau. L'autre moment est celui dans lequel le savoir produit est connu ou perçu. Un moment correspond à la production d'un savoir nouveau et un second moment est celui dans lequel on reconnaît le savoir existant. Généralement, nous faisons une dichotomie entre ces deux moments, nous isolons l'un de l'autre. En conséquence, nous réduisons l'acte de connaître à un pur transfert de connaissance. Le professeur se transforme exactement en spécialiste du transfert de connaissance. Ce faisant, il perd certaines qualités nécessaires, indispensables, requises par la production de connaissance comme par l'apprentissage du savoir existant. Ces qualités sont par exemple l'action, la réflexion critique, la curiosité, le questionnement exigeant, l'inquiétude, l'incertitude - toutes ces vertus sont indispensables au sujet qui apprend.¹¹

Ira : L'éducation doit être intégrative - intégrant les étudiants et les professeurs dans une création et re-création du savoir, qui sont des démarches ordinairement divisées. Le savoir est actuellement produit loin des salles de cours, par des chercheurs, des académiciens, des auteurs d'ouvrages didactiques et des commissions officielles pour les programmes, mais il n'est pas créé et recréé par les étudiants et par les professeurs dans les salles de cours.¹²

Ce qui s'est passé, tant pour Vanimateur que pour les élèves pendant les mois écoulés dépend des qualités individuelles et de renforcement de chacun, ce n'est pas uniforme, ce n'est ni mesurable, ni transmissible ; seul l'intéressé en a ressenti les effets. La subtilité des composantes, la diversité des réactions font qu'il n'est guère possible de trouver des réponses valables dans ce domaine où chacun a vécu ses propres problèmes. Les qualités fondamentales, souvent plus virtuelles qu'affirmées se sont plus ou moins révélées, libérées de l'influence d'une pression soi-disant éducative et du déséquilibre psychologique qui les annihilent. En se manifestant de plus en plus librement, spontanément dans la pratique des exercices, elles ont orienté la recherche de chacun et affirmé sa personnalité. Alors que dire de tout ceci ? Que répondre aux questions que chacun se pose ? Que prévoir des répercussions sur le plan social, que ce soit dans les activités professionnelles ou dans la vie familiale ? Autant de questions qui trouveront des réponses différentes selon la personnalité de chacun. (Simonne Romain)¹³

La Rédaction

¹¹op cité, page 18.

¹²op. cité, page

19

¹³op. cité, page 393

L'ATTENTE

Le thème de nos Journées "Motivation et Intérêt" m'a semblé impliquer une attitude d'attente et je vous propose, pour servir d'introduction ou plutôt d'avant-propos aux exposés qui vont suivre, de nous arrêter quelques instants sur cette notion d'attente.

Le mot "attente", comme le mot "attention", est composé, étymologiquement, du verbe latin *tendere* et de la préposition *ad*, ce qui signifie littéralement :

Tendre vers...

Vers quoi ?

Voici donc la première question que je me pose :

Attend-on sans connaître ce qu'on attend ou attend-on ce que l'on connaît déjà ?

Dans la communication de François Marçon aux Journées A.S.R.I. de 1990, le prévu, l'inconnu et l'animateur, portant en exergue une citation de René Char "Comment vivre sans inconnu devant soi?", j'ai retenu cette idée : *"cette interaction du prévu et de l'inconnu s'inscrit dans le présent et le devenir du participant et de l'animateur"*. Et il est précisé plus loin : *"l'inconnu qui nous occupe ce soir... c'est quelque chose qui, peut-être, ne s'est pas encore dévoilé, qui, même dévoilé, ne pourra pas forcément être relié à mon expérience immédiatement*

ni pleinement et peut-être restera toujours obscur à mes yeux.

Cet inconnu-là, a-t-il sa place en pédagogie ? "

Je repose la question : Attend-on sans connaître ce qu'on attend ou attend-on ce que l'on connaît déjà ?

Platon, dans sa théorie de la réminiscence, avait abordé le problème; il avait appuyé ce concept sur le mythe des vies antérieures. Nous pouvons, quant à nous, garder de Platon l'idée de structures innées, à savoir que la connaissance s'appuie sur une structure préexistant dans l'individu ; donc, tout être qui est en attitude d'attente chercherait la réponse à un manque, à un besoin, voire à un désir, qui est inscrit en lui ?

D'où va venir cette réponse ?

C'est la deuxième question que je me pose.

D'emblée, on est enclin à chercher cette réponse hors de soi. L'être attend des autres, il n'y a pas de moi sans les autres. Mais n'est-ce pas encore, et surtout, en soi-même que l'on devrait et serait en mesure d'attendre, de façon féconde ?

Généralement, on attend quelque chose... de quelqu'un... ou du destin parce qu'on le réclame, qu'on l'exige ou

qu'on sait que cela se trouve à un certain point de l'espace et du temps.

On attend quelque chose de soi en se projetant dans le futur, ce qui est à la base de la motivation, comme Maryvonne Sorel vient de le dire.

Par l'attente, on fait sienne la notion du temps qui passe.

Ainsi, on peut dire que dans le Romain,

on apprend à attendre.

Voyons comment cela se passe : Comme dans une expérience scientifique, on attend le déroulement prévu des phénomènes. S'ils ne répondent pas à notre attente, certains seront peut-être déçus, d'autres déconcertés... Toujours est-il que cela relancera la recherche.

En effet, dans la plupart des exercices Romain (et ici je voudrais rappeler pour mémoire qu'un exercice Romain n'est pas un exercice au sens d'exercice d'application d'un théorème, d'une règle de grammaire..., mais au sens où l'on exerce sa capacité d'intérêt, je dirai aussi sa capacité de recherche, sa capacité d'attente) l'animateur propose un résultat à obtenir, fournit le matériel nécessaire et cadre par les consignes le champ d'expérience.

Que fait le participant ?

Le participant **cherche**.

Sans que Simonne RAMAIN n'ait jamais parlé précisément de l'attente, sa pédagogie met chaque être dans une attitude de recherche. Ce terme se trouve sous sa plume plus de cinquante fois dans "les Réflexions pédagogiques" contenues dans Structuration mentale par les exercices Romain.

... Et tant que l'on recherche, on attend...

Attente active donc, mouvement vers l'inconnu... Et je reprends ma question : ceci n'est-ce pas parce qu'en chacun de nous existe un préétabli, une potentialité, aussi mince soit-elle ?

Attente souvent non formulée chez le participant, voire inconsciente.

Cette attitude d'attente est plus nette, plus visible, chez l'animateur. Une fois qu'il a donné le matériel et les consignes, il attend d'être interpellé, il attend l'interpellation dont il prend parfois l'initiative pour permettre à quelqu'un de relancer sa recherche. Il attend que ce moment partagé avec le groupe soit utile pour l'évolution de chacun, y compris de lui-même.

Dans ce sens, ne pourrait-on pas dire que l'animation d'un dossier Romain est un long exercice d'attente... ?

L'animateur n'est pas le meneur, il entre dans le jeu, tout entier. Il n'est pas celui qui sait, celui qui communique un savoir. Il agit d'égal à égal, dans une perpétuelle recherche en commun, libérée de tout a priori.

Ainsi, le Romain nous donne ici une définition de la liberté : c'est la possibilité qui nous est offerte de réaliser ce que nous avons en nous de potentialités.

Je voudrais que nous revenions, encore un instant, à notre point de départ : attente et attention.

On peut parler de faire attention d'une manière plus ou moins focalisée.

LE SENS UNIQUE PERMET-IL UN SENS ?

PLAIDOYER POUR L'EQUIVOQUE

On sait l'importance que Simone Ramain a donnée au mouvement puisque celui-ci a constitué son premier lieu de recherche et qu'il reste l'armature de tout dossier d'exercices de la Méthode qu'elle a créée.

Cette importance dépend, semble-t-il, d'une conception du sujet humain entendu comme mouvement : tout en étant ouverture sur l'environnement extérieur, dans un jeu continu de va-et-vient avec ce qui l'entoure, le sujet est en même temps interaction perpétuelle entre de multiples registres internes de fonctionnement, aussi bien intellectuels que spatiaux, moteurs, temporels, émotionnels, sociaux et autres.

Ce double mouvement entraîne des combinaisons de relations qui peuvent être renouvelées indéfiniment en fonction des contraintes qu'impose la situation du moment. Celle-ci oblige en effet le sujet à créer un projet d'action original, aussi approprié que possible, à partir d'une histoire personnelle et collective, d'un potentiel de capacités réelles et imaginaires, d'une intrication d'attentes et de désirs.

L'action issue de ce projet est la réalisation manifeste, la concrétisation d'un jeu de tensions provoqué ici et maintenant par des réseaux provisoires de relations, susceptibles d'entrer sans

cesse dans de nouveaux rapports d'organisation.

L'adéquation entre le projet - que ce dernier soit vaste ou simplement circonscrit à une action ponctuelle - et sa mise en œuvre suppose donc qu'on élabore du sens, c'est-à-dire qu'on perçoive que ce qui advient dans le lieu précis et le temps présent tisse une trame originale de relations faite d'approches sensorielles et motrices, de rapports sociaux, de procédures de raisonnement, de modalités affectives, de déplacements physiques... En effet, ces relations, aussi bien conscientes qu'inconscientes, témoignent de ce que la globalité de la personne est engagée dans la situation, elle-même obligatoirement complexe dans la mesure où le sujet en est le centre constituant

Aussi, dans la mesure où toute action sollicite de façon dynamique l'ensemble du sujet, parler de motivation en pédagogie pose problème.

Motiver quelqu'un ou se motiver, comme on dit, laisserait supposer des temps d'immobilité au sein de l'être humain. Or, comme on l'a vu, l'homme bouge, entre en mouvement à tout instant, est mouvement de réajustement continu de soi à la tâche, de soi à soi, de soi aux autres.

Motiver ne signifierait-il pas capter ce mouvement en vue d'un but ?

Cela sous-entend que l'action envisagée ne correspond plus à un projet mais dépend d'un but objectivable.

Or un projet se différencie d'un objectif dans le fait que le premier parle d'un trajet, le second d'une arrivée. Le trajet n'est pas l'arrivée. Quand je marche sur un chemin, j'ai une représentation de la destination à atteindre mais le chemin n'est pas défini par l'arrivée sinon, comment envisager les virages, les croisements, les fleurs sur les bords, les passants que je rencontre etc... qui constituent à chaque moment toute la réalité de la situation présente? En eux-mêmes, ces éléments ne sont pas en relation avec la destination, mais comme ils entrent dans le champ de l'expérience que vit présentement le sujet, ils prennent des sens qui sont orientés par la destination envisagée, en même temps qu'ils infléchissent le sens donné à cette destination.

Quand elle polarise sur un but, la motivation fixe l'intérêt sur un registre, fermant le sujet à tout ce qui est étranger à ce registre.

Trois cas semblent possibles :

Premier cas : la fixation se porte sur une fonction. "Ces exercices sont tous des exercices de spatialisation", disait récemment un participant à un premier séminaire de formation Romain, ce à quoi répondait un autre "C'est de la dynamique de groupe pour faire dire nos sentiments". Si l'on se fixe sur une position, plus rien d'autre n'est envisageable, puisque la situation est considérée à partir d'un unique registre

de fonctionnement qu'il soit spatial, affectif, intellectuel ou autre.

Second cas, toujours récemment : "Cet exercice de dictée de signes est ennuyeux; pour y trouver de l'intérêt, je me suis amusé à imaginer la logique du dessin que vous alliez dicter". Là encore, il y a tentative de focaliser la situation et le vécu de cette situation; mais cette fois la focalisation porte sur une organisation interne du sujet, organisation qu'il connaît, qu'il maîtrise sans doute, qu'il peut prévoir en tout cas, ce qui laisse le moins de place possible à la surprise de l'événement inattendu. Ainsi, dans le cas cité, l'ennui comme organisation mentale d'un moment est banni a priori du champ possible de l'intérêt que le sujet peut avoir pour lui-même.

Une image de soi est sollicitée en correspondance avec un but représenté, instaurant ainsi une sorte de fixation imaginaire réciproque. Ou bien je me laisse happer par un but que je construis: plus rien d'autre de moi ne peut alors exister ; ou bien je modèle un but à la mesure d'un moi qui me convient : aucune confrontation nouvelle n'a de place. C'est sans surprise dans un cas comme dans l'autre.

Il y a toujours un choc au début d'une formation Romain, lorsque, après un premier exercice au cours duquel les recherches des participants semblent aller à hue et à dia, la proposition d'un autre exercice entraîne tout autant chacun dans tous les sens et que la formation se poursuit ainsi sans qu'on précise où cela doit mener. "Je veux bien faire ce que vous demandez - disent de nombreux participants qui débutent - mais dites-moi à quoi ça sert."

Cela nous amène au troisième cas: "Cela me sera utile pour...". Une telle motivation suppose un rapport logique de cause à effet dans lequel l'acte est censé exister en fonction de sa conséquence anticipée imaginativement (en apprenant mes leçons, j'apprendrai l'anglais ou j'aurai de bonnes notes !).

Ce rapport est enfermé dans le registre de l'utilité déjà répertoriée. Le problème ne réside pas dans la recherche d'utilité car il n'y a pas d'intérêt sans perspective d'utilité mais cette utilité-là est entièrement prévue, obligatoire, ce qui fait la très grande force apparente d'une telle motivation. Cela a l'air limpide, sans ambiguïté, quasiment automatique.

C'est justement cette absence d'ambiguïté qui est problématique. La conséquence est située ailleurs que la cause ; ce serait sans doute déjà très différent si je disais : "En apprenant mes leçons, j'apprends l'anglais" (et non j'apprendrai) car l'anglais ne serait pas placé ailleurs que dans le lieu actuel, l'ici et maintenant de la leçon que "je" apprends.

Insensiblement une telle motivation introduit un rapport temporel de projection dans l'avenir qui est un avenir déjà défini, non inconnu. Nous y revoilà, je sais où je vais : c'est l'arrivée et non le chemin.

Le cas récent d'une séance pose nettement un certain nombre de questions :

C'est un samedi après-midi; les vacances scolaires ont déjà commencé depuis la veille pour la plupart, et malgré cela, la séance Romain qui a lieu chaque samedi pour un groupe d'adolescents a été maintenue. Bien évidemment, les circonstances font le

petit nombre de participants, et le petit nombre facilite l'expression chez certains. C'est ainsi que deux jeunes d'une quinzaine d'années vont se répondre l'un l'autre durant près d'un quart d'heure tout en faisant le premier exercice proposé au cours de cette séance.

Très vite, C. lance la conversation en demandant à quoi cela peut bien lui servir de suivre régulièrement une formation Romain qui ne lui permet même pas de progresser en maths, la seule chose qui l'intéresse. "Pourtant je ne dis pas que ça ne sert à rien puisque je continue à venir et que je suis même venu aujourd'hui alors que tout le monde est en vacances. J'étais même à l'heure" (ce qui est effectivement rare depuis de nombreuses séances).

Plus tard, il se demande en quoi réaliser un objet en pâte à modeler du bout des doigts (l'exercice proposé à ce moment-là) peut lui être utile. Bien sûr, "il faudrait que je suive les consignes", ajoute-il presque aussitôt, alors que contrairement aux consignes, il aplatit et arrondit la pâte à modeler à l'aide de grandes frappes sur la table pour parvenir rapidement à un résultat qui le satisfasse.

B. lui répond de façon très détachée qu'il pense que ça lui servira certainement plus tard dans son métier de cuisinier.

Face au doute exprimé par l'animateur devant une telle assurance toute intellectuelle et comme il lui est demandé quelles difficultés il rencontre actuellement dans l'apprentissage de son métier, il exprime sa difficulté à se lancer dans la confection des plats que ses professeurs lui demandent de préparer car il a peur de les rater et de

se faire renvoyer. Invité aussitôt à réfléchir sur ce qui se passe ici dans les séances Ramain, lui qui, durant des mois, pouvait passer un temps considérable avant de se lancer dans le tracé d'un premier trait sur sa feuille d'exercice, il murmure à voix subitement toute basse et avec beaucoup d'émotion contenue: "c'est la même chose".

Cet épisode apporte quelques éléments de réponse.

C. serait prêt à trouver de l'intérêt à ce qu'il fait s'il connaissait le lien logique qui unit ce qu'il fait maintenant en séance à ce qu'il attend, ou à ce qu'il souhaite. L'avenir qu'il envisage est un avenir déjà défini, non inconnu.

En même temps, il se doute qu'autre chose se joue ici et maintenant pour lui puisqu'il remarque qu'il vient malgré tout.

B. est partagé entre une motivation affichée pour une réalité très lointaine et une réalité d'ici qui ne prend pas sens puisqu'elle n'est raccordée qu'à travers un raisonnement logique à ce futur très aérien, presque mythique.

La barrière entre ces deux réalités tombe au moment où il réalise l'ici et maintenant de sa réalité: les séances Ramain et l'apprentissage s'entrecoupent parce qu'il en est le centre, comme il est le centre de son projet de vie professionnelle.

L'intérêt à soi, ce concept forgé par Simonne Ramain pour désigner ce que travaille sa méthode, se joue dans le présent, dans l'épaisseur de l'instant, dans une traversée des différentes strates de l'instant, ce qui fait qu'il ne peut être univoque.

C. perçoit bien cet enjeu qui est une bascule : "Il faudrait que je suive les consignes" ! C'est-à-dire que je me confronte à une réalité qui dépasse sans aucun doute de beaucoup la réalité imaginaire que je me suis façonnée et dans laquelle je peux fonctionner sans encourir trop de risques.

Si je commence à suivre les consignes, je risque de déstabiliser (heureusement, pourrait-on dire!) la représentation que j'ai de moi, c'est à dire entrer dans un processus de déséquilibres, certes difficile à vivre mais en même temps, seule voie possible pour me déplacer, bouger.

Un engagement est nécessaire.

L'engagement n'est pas un contrat qui prévoit l'issue de l'acte. Cette issue n'est envisagée qu'au titre de projet, d'intentionnalité qui dynamise un sens mais n'est pas le sens. Le sens est dans l'épaisseur du moment vécu qui concerne la globalité de l'être. A ce titre, chaque instant est complet, entier et donc forcément équivoque.

Citons entre autres deux aspects du Ramain :

Pendant un exercice, il est demandé de lever lentement un bras à l'horizontale. Pendant bien longtemps, de nombreuses personnes montent le bras à l'horizontale et s'arrêtent pensant avoir rempli le contrat puisque le bras est arrivé à la bonne hauteur. Mais l'insistance que porte éventuellement l'animateur sur la lenteur éveille à d'autres réalités que l'horizontale : la lourdeur, les saccades éventuelles, la fatigue, la différence de rythme d'avec les voisins, que sais-je encore ! L'entrée de ces autres paramètres disperse l'attention uniquement focalisée jusque-là

sur un aspect, "la réussite", et donne un sens au mouvement ainsi effectué, le personnalise. Du coup, ce qui pouvait paraître jusque-là un ordonnancement de geste quasi automatique, juste ou faux, devient problématique, m'engage selon mes propres dimensions. Si mon mouvement a bien une destination - la position horizontale de mon bras - son sens provient de l'attention-recherche que je développe, c'est-à-dire de mon implication entière.

L'autre aspect est la différence qu'introduit le Romain entre l'exercice et la tâche, ce que pressentait bien C. La tâche n'est qu'un élément. L'exercice est de loin plus complet. Je peux avoir terminé ma tâche alors même que l'exercice n'en sera pas pour autant terminé et les relations au temps, aux autres, à mon rythme etc... continuent de vivre si je veux bien ne pas les escamoter.

Voilà l'intérêt à soi : affronter son propre engagement.

Tout comme un poème prend sa dimension poétique à la condition qu'on ne l'enferme pas - ne fût-ce même qu'à un moment donné seulement - dans une seule perspective, et qu'au contraire sa densité de sens est d'autant plus importante qu'on laisse le plus ouvert et libre possibles les accès à de multiples relations, ainsi, quand la motivation

prend un caractère univoque, elle ne laisse pas de place au symbolique.

Si l'univoque fournit bien une signification à l'action, puisqu'il est appel vers une direction qui "fait signe", l'émergence d'un sens ne peut provenir que de l'équivoque.

L'univoque conduit à l'uniformité dans la mesure où la polarisation sur un signe modélise les conduites. L'équivoque, elle, provoque l'hétérogénéité car les relations instaurées par chacun, si elles sont effectivement mises en mouvement par une direction, une orientation, un signe qui appelle, un projet, sont réparties et non focalisées vers cette signification. A partir de là, le sens s'ouvre laissant chacun être interpellé par un multivoque qui lui est propre et qui pourra être toujours plus vaste au fur et à mesure que le sens englobera davantage de niveaux d'approche de la situation.

Il est donc essentiel que la pédagogie laisse ouvertes les situations d'apprentissage car l'équivoque de l'instant présent permet la naissance de l'intérêt à soi-agissant qui donne accès à sens.

Michel BESSON de
l'Institut Simonne Romain

ATTENTES ET FRUSTRATIONS

Contexte professionnel

Centre d'Intégration Socio-Professionnel pour adolescentes et adolescents handicapés mentaux de 15 à 18 ans.

- lien entre l'école et le monde du travail.
- Préparation à une activité professionnelle protégée de production.
- Utilisation de pédagogies non traditionnelles (Romain et Dialogue).

Définition de la frustration

Il est difficile de trouver une définition de la frustration, ce sujet n'étant que très rarement abordé en pédagogie. Il faudrait se rapporter à des ouvrages psychanalytiques. Je vous livre la définition du Dr Lafont bien qu'elle ne me satisfasse pas entièrement :

"La frustration est le résultat de la rencontre d'un obstacle, plus ou moins insurmontable, à la satisfaction d'un besoin : instinct contrarié ou besoin non satisfait.

La frustration déclenche souvent une réaction agressive qui se dirige contre l'agent frustrateur, ou, si c'est trop difficile, dangereux ou angoissant, s'intériorise et se retourne contre le sujet frustré lui-même."

J'ajouterai simplement que l'on attend donc quelque chose d'un objet (d'une personne) extérieur qui ne nous le donne pas et c'est dans ce sens qu'il m'a paru intéressant de préparer mon exposé.

Attentes et frustrations d'un point de vue général

Il n'y a pas une, mais des attentes diverses selon la position que l'on occupe dans le contexte de l'institution, à savoir être élèves, parents, enseignants, futurs employeurs ou autorités politiques.

J'ai tenté de mettre en évidence les attentes des uns et des autres relatives à la scolarisation et les frustrations qui en découlent lorsqu'elles ne peuvent pas - ou partiellement - être satisfaites.

Attente des élèves

L'attente exprimée des élèves handicapés mentaux n'est bien souvent pas la leur, mais celle du milieu familial et se situe essentiellement au niveau de l'apprentissage d'acquisitions scolaires dans le but de savoir lire, écrire et compter. Une certaine réticence peut apparaître au départ face à Romain et Dialogue, méthodes pédagogiques très différentes de ce que les jeunes ont connu jusqu'alors.

Au départ, ils attendent que le maître soit à côté d'eux pour qu'il leur dise ce qu'ils doivent faire.

Les élèves ont l'habitude que l'adulte décide à leur place et juge leur travail, ce qu'ils sont le plus souvent incapables de faire eux-mêmes. Ils attendent encouragements et stimulations, étant désorientés de se retrouver face à eux-mêmes et à leur tâche.

Leurs frustrations

Leurs frustrations se manifestent de manières très diverses ; comportement perturbé, anxiété, agressivité, passivité et sont aussi liées aux attentes des parents et au degré de conscience de la personne handicapée mentale de ne pouvoir y répondre. Ceux qui ont le moyen de s'exprimer verbalement font leur le discours familial.

Petit à petit, les élèves découvrent une manière de travailler à leur convenance ; Ils prennent progressivement une certaine distance par rapport aux exigences et souhaits de leurs parents et des enseignants, apprennent à exprimer ce qu'ils ressentent et ce qu'ils désirent en osant peu à peu se passer de l'approbation et des stimulations constantes de l'adulte.

Attente des parents

Comme pour tout enfant normal, les parents revendiquent le droit pour l'adolescent handicapé mental d'étudier au-delà de 18 ans (limite administrative) et désirent qu'il ait aussi accès aux écoles d'enseignement post-obligatoire en y étant intégré afin d'avoir encore la possibilité d'approfondir et d'élargir encore ses connaissances comme tout élève "normal".

Les parents montrent une très nette préférence pour le développement intellectuel avec bien souvent un décalage considérable entre leurs attentes et les possibilités de leur enfant.

Au cours des trois ans que l'élève passe dans notre Centre, la position des parents s'assouplit quelque peu sans pour autant se modifier de manière significative. C'est en général la

satisfaction et l'épanouissement de leur enfant qui les conduit à mieux gérer leurs attentes. L'adolescence et la préparation de l'entrée dans le monde du travail placent les parents devant une réalité, à savoir celle de l'aspect irréversible du handicap.

Leur frustration

Certains d'entre eux ne peuvent adhérer au projet pédagogique que nous proposons à leur enfant. Comme ils n'ont d'autres alternatives que les écoles privées qui coûtent cher, ils optent à contrecœur pour notre structure. On peut dès lors imaginer leur frustration et toute l'agressivité qui en découle à l'égard des personnes qui prennent en charge leur enfant. Ce sont parfois des mécontents permanents, ayant des exigences démesurées, se montrant souvent peu collaborant et grands demandeurs d'exceptions en tous genres.

L'engouement actuel pour l'intégration des handicapés mentaux dans l'enseignement secondaire post obligatoire normal démontre à quel point les parents sont frustrés, souffrent et ne peuvent accepter que leur enfant soit différent des autres et nécessite un type de prise en charge particulier. Il y a là un réel problème à résoudre. Rappelons qu'au fur et à mesure que l'enfant handicapé grandit, l'écart se creuse avec ses congénères aussi bien sur les plans mental et affectif que physique.

Personnellement, je suis certain que seuls des projets à long terme, établis bien à l'avance et faisant l'objet de réflexions minutieuses entre toutes les parties concernées, permettraient de

sécuriser les parents et de favoriser un franchissement harmonieux des différentes étapes de prise en charge.

Par ailleurs, certains parents insistent sur une prolongation scolaire ou le maintien de leur enfant dans une structure qui n'est pas adaptée à ses besoins. Si personne n'a le courage de mettre des limites, le malentendu ne fait que se prolonger. Le retour à la réalité n'en est que plus douloureux.

L'attente des enseignants (qui précèdent le C.I.S.P.)

Je ressens un manque de cohérence dramatique entre l'école et le monde du travail. Sans tomber dans une généralisation, je constate que certains enseignants n'ont souvent aucune notion des exigences qu'implique une activité professionnelle et que, de ce fait, leurs attentes aussi sont hors de toute réalité.

Leur frustration

Lorsqu'un élève limité est maintenu artificiellement dans une classe et doit entrer au C.I.S.P., l'enseignant ressent souvent cela comme un échec personnel. Face à sa frustration, on peut imaginer de quelle manière il prépare ce passage avec le jeune et sa famille. En fait, il n'a pas atteint les buts qu'il s'était fixé, ne peut reconnaître son échec et trouve que ce passage intervient à un mauvais moment.

On connaît malheureusement de plus en plus d'orientations tenant davantage compte du désir des parents que des débouchés professionnels possibles.

Mes attentes

Elles sont évidemment différentes de celles des jeunes et surtout de leur famille puisque mes collègues et moi-même avons un mandat précis à remplir et pour lequel nous sommes engagés, à savoir une préparation professionnelle permettant à des adolescents handicapés mentaux de trouver un emploi dans un atelier protégé. Pour cela, je souhaite favoriser leur développement personnel en mettant l'accent sur l'acquisition de savoir-être et de savoir-faire.

Mes frustrations

L'équipe éducative a misé sur Ramain et Dialogue qui ne sont pas des méthodes traditionnelles et ne sont en général pas cautionnées par les structures précédentes qui méconnaissent cette forme de pédagogie.

En tant que responsable du C.I.S.P., il m'appartient de gérer une bonne partie des relations avec les familles. Lors de l'entretien d'admission, je rencontre de plus en plus fréquemment des personnes mal préparées à ce passage. Elles ont des exigences démesurées qui reflètent malheureusement souvent la frustration de l'enseignant de l'école qui précède et se situant presque uniquement au niveau des apprentissages de type scolaire par rabâchage ou drill.

Ce premier contact est frustrant lorsqu'il est négatif car il signifie d'avance la non reconnaissance du travail qui se fait au C.I.S.P.

Je sais aussi par expérience qu'il faut beaucoup de temps pour changer

cette image qui, si elles subsiste, ne permet pas l'établissement d'une relation de confiance famille-école et, par voie de conséquence, est une entrave à l'épanouissement de l'élève. C'est souvent le moment de réannoncer le handicap avec son aspect définitif et de fixer en même temps les limites d'une intégration professionnelle.

Si ces frustrations ne sont pas faciles à vivre, elles favorisent une remise en question permanente sur la manière dont je travaille avec les élèves et leurs parents. Au fil des années, j'améliore ma capacité d'adaptation, apprend à prendre du recul face à l'agressivité, à la comprendre comme l'expression d'une frustration et à trouver des stratégies mieux adaptées à chaque cas. Je chemine donc vers l'acceptation de l'autre (élèves et parents) et de ses différences.

Les attentes des enseignants du C.I.S.P.

- Pouvoir préparer un élève à fonctionner dans un atelier protégé de production et lui permettre d'acquérir un comportement adapté face au travail et à ses camarades.

Leurs frustrations

- L'attitude des parents face à leur travail.
- L'attitude des futurs employeurs qui ont de grandes exigences.
- L'attitude d'autres enseignants qui n'acceptent pas que le travail auprès d'une telle population soit rétribué autant que pour des enfants et adolescents normaux.
- L'attitude de la Société (souci de

rentabilité au détriment de l'épanouissement de la personne).

Le regard que les autres portent sur l'enseignant travaillant avec des personnes handicapées peut être extrêmement frustrant.

- Constater qu'une bonne relation établie avec un élève n'est pas transférable sur le maître d'atelier au moment du passage dans le milieu professionnel et provoque la régression qui peut tout remettre en question.

Attentes des futurs employeurs

Il est difficile de faire comprendre aux parents que même si leur enfant est handicapé, son futur employeur aura des exigences qui ne seront pas négociables.

Durant sa scolarité, l'élève a fait souvent l'objet d'une sollicitude excessive, de méthodes adaptées à ses besoins, de facilitations, etc... qui ne lui ont sans doute pas permis de développer ses capacités d'adaptation et d'auto-évaluation.

Pourtant lorsque tout un chacun - handicapé ou non - entre dans la vie professionnelle, c'est lui qui doit s'adapter à la réalité et non le contraire.

On attend de lui un comportement adéquat, une certaine autonomie et une activité rentable. S'il ne répond pas à ces critères, il n'a pas sa place dans un atelier protégé de production... c'est aussi simple que cela.

Attente au niveau des autorités politiques

L'intégration dans le cycle scolaire normal est à la mode et je crois savoir

qu'il n'y a pas qu'en Suisse que le problème se pose. Aucune décision politique n'a cependant été arrêtée à ce jour.

L'état actuel des négociations s'arrête à la fin de la scolarité sans qu'il soit encore question du devenir professionnel des personnes handicapées mentales.

S'il n'en est pas tenu compte, les projets ne seront alors guère cohérents avec la réalité économique actuelle qui se dégrade rapidement.

Une fois de plus le clivage entre l'école et le monde du travail apparaîtrait de manière dramatique et rendrait la tâche du C.I.S.P. encore plus difficile.

Ces différentes constatations m'amènent à un certain nombre de réflexions :

On a progressivement perdu de vue le but de la scolarité et le fossé se creuse toujours davantage entre l'école, outil tout de même présumé d'éducation, d'instruction et de formation, et l'entrée dans la vie professionnelle qui devrait en être l'aboutissement. Comment un enseignant qui ne s'est jamais confronté à cette réalité, qui parfois la refuse même, peut-il préparer ses élèves à assumer leur avenir ?

Sous prétexte d'innover, le système scolaire traditionnel me paraît être souvent allé à fin contraire dans la mesure où tout a été fait pour que l'élève ne soit confronté ni à la difficulté, ni à l'échec, ni à la frustration : Apprendre en jouant ! Apprendre sans effort ! Simplifications... autant de leitmotifs qui démontrent clairement que les options prises sont artificielles.

Comment dès lors peut-on prétendre permettre à l'individu de se développer et de se prendre en charge ? Comment avec ces méthodes le prépare-t-on à affronter les problèmes qu'il rencontrera inévitablement dans son existence si, durant des années, on lui a soigneusement évité tout écueil ? La période conjoncturelle favorable de ces dernières années a permis l'emploi abusif de moyens pédagogiques plus sophistiqués les uns que les autres qui, bien souvent, ont pris la place de la créativité, de la recherche et du bon sens.

Enfin, de nombreux parents disposant de pas mal d'argent, il a été possible pour beaucoup d'acquiescer tout et tout de suite. L'absence de frustration a favorisé un individualisme croissant, une intolérance face aux autres et à leurs idées et une nécessité de satisfaction immédiate des besoins. Comment la personne peut-elle se structurer dès lors qu'elle ne supporte aucune frustration ? Je suis certain que plus un individu a appris à les surmonter, plus il est prêt à prendre des risques et à les assumer.

Attentes et frustration en Ramain

Pour les parents

Ramain ne donne pas de résultats immédiats, n'apprend ni à lire, ni à écrire, ni à compter.

Une séance d'information avec un vécu d'exercices permet aux parents d'avoir par la suite une approche un peu plus positive. Leurs attentes sont cependant toujours déçues.

Pour les élèves

Les exercices Romain sont analogiques aux situations de la vie. Si l'animateur ne provoque pas artificiellement des situations de frustration, il ne cherche pas à les éviter lorsqu'elles se présentent.

Ces frustrations sont multiples et varient naturellement d'un membre du groupe à l'autre et d'une situation à l'autre :

- mauvaise écoute de la consigne (qui n'est pas répétée) ;
- ne pas l'avoir comprise ou seulement quelques-uns des éléments qui la constituent ;
- difficulté à organiser son travail ;
- constater que son voisin n'éprouve aucune difficulté ;
- manquer de temps pour terminer l'exercice (qui ne sera pas repris ultérieurement) ;
- partager du matériel avec les autres ;
- ne pas être pris en charge individuellement dans sa recherche ;
- se trouver en situation d'échec ;
- ne pas être materné ;
- se trouver devant des choix difficiles à assumer seul ;
- apprendre à solliciter l'autre, à tirer profit de son expérience ;
- etc.

Cette énumération, bien qu'incomplète, permet de prendre conscience de toute la richesse d'expériences favorisées par des situations de frustration. Cela offre aussi la possibilité de se voir agir, de s'adapter, de réfléchir, autant de démarches qui découlent de la frustration.

Comme cela se passe toujours en groupe, les possibilités et les difficultés individuelles se vivent sous le regard des

autres. En acceptant que l'élève soit frustré, l'animateur favorise une distance d'où une autre forme de relation "enseignant - enseigné" et le jeune a ainsi accès à tout un terrain d'expériences personnelles riches mais trop souvent exclues dans d'autres méthodes. C'est aussi lui montrer qu'il a droit à l'erreur et à sa propre recherche et lui donner la parole.

Pour l'animateur

Romain, c'est *ETRE* et non *AVOIR* ou *SAVOIR*. Cet état d'esprit est non seulement très éloigné de la plupart des méthodes pédagogiques actuelles, mais ne correspond pas à la manière dont nous, animateurs, avons été éduqués et scolarisés.

Chacun aura pu ressentir au cours de sa formation d'animateur toute la transformation personnelle que cela implique et les ouvertures que cela rend possible. N'avions-nous pas, au départ, des attentes précises justement sources de frustration ? N'a-t-il pas fallu se laisser interpeller par une autre forme de pédagogie qui nous était totalement étrangère mais dont on s'imprégnait peu à peu ? Ne faut-il pas enfin s'intéresser à soi pour pouvoir s'ouvrir et s'intéresser aux autres ?

Face aux élèves - handicapés ou non -, l'animateur attend tout et, de ce fait, ne limite pas leur recherche. S'il vise un quelconque apprentissage prédéterminé au travers du Romain, il se fixe des buts qui sont immanquablement restrictifs. S'il est présent, ouvert à tout, essaie d'oublier préjugés et étiquettes, n'attend pas de résultat immédiat et accepte de se laisser

surprendre, il permet alors à l'individu de se découvrir de l'intérieur.

Le simple fait de vouloir stimuler (motiver) une personne est déjà une attente limitative dans la mesure où cela a d'inévitables répercussions sur son comportement ; cela est donc une forme de manipulation. A ce stade-là, la motivation - qui vient de l'extérieur - peut être considérée comme une perte de l'autonomie de la personne - déjà si fragile chez les handicapés mentaux - puisque, d'une manière plus ou moins avouée, l'enseignant induit des conduites qui correspondent à ses attentes personnelles. Ne demande-t-il pas alors à l'élève de répondre à un besoin qui n'est pas le sien ?

Reconnaître et accepter que l'autre soit différent, savoir attendre dans un esprit d'ouverture et lui laisser vivre ses propres frustrations, c'est favoriser une dynamique de la personne et l'éveil d'un intérêt à soi.

Si l'animateur parvient à ne plus avoir d'attentes définies mais laisse à chacun la possibilité d'être ce qu'il est, il

fonctionne sur un autre mode puisqu'il ne se substitue pas (ou ne s'identifie pas) à l'élève. Il ne se sent dès lors plus disqualifié comme il pouvait le ressentir lorsqu'il n'arrivait pas à faire passer son enseignement et, d'une certaine manière, ne pouvait répondre aux attentes qu'il s'était fixées à lui-même. Je souligne que plus les niveaux sont bas, plus le sentiment d'incompétence est fort avec des méthodes traditionnelles. Avec Ramain, l'enseignant peut rester compétent. Cette méthode permet à chacun de s'assumer, de s'intéresser à soi, d'exister en tant qu'être unique et, par conséquent, d'améliorer ses capacités de fonctionnement personnel et de faire un bout de chemin qui est le sien.

René MILLIQUET
du Centre d'Intégration
Socio-Professionnelle - Genève

L'INTERET ET LA MOTIVATION DANS LA METHODE DE CLAIRE SIMONNE CAROLINE RAMAIN (1900-1975)

Nous allons chercher les significations propres que les termes "intérêt" et "motivation" acquièrent dans la conception mentale de la méthode Romain et nous allons nous servir pour faire notre étude des "Principes Pédagogiques" de Simonne Romain.¹⁴

Dans les "Principes Pédagogiques", Simonne emploie, des 8ème au 16ème paragraphe inclus, 14 fois les mots suivants : "intérêt", 12 fois ; "s'intéresser", 1 fois et "se désintéresser", 1 fois.

Contenu

Simonne parle dans cet article, paru dans la revue "Orientation" le 15 janvier 1963 : de sa "méthode éducative"; des "causes qui entraînent la dispersion de l'attention" du "retour vers la simplicité" comme "indispensable à la prise de conscience des réactions profondes" et de "la connaissance de soi"; des "programmes scolaires" qui "ne présentent pas l'élément sécurisant dont l'enfant a besoin" ; de l'attention qui "ne parvient pas à se fixer" et "laisse les sujets pleins d'illusions", anxieux, insatisfaits ; de ce

que "tout le monde déplore la dispersion de l'attention..." et "chacun cherche le remède à ce mal, mais les résultats sont loin d'être satisfaisants".

Connotations des intérêts instructifs

Après, dans le 8ème paragraphe, Simonne continue : "vite l'enfant se désintéresse des activités... ses efforts d'application deviennent inexistantes" et ces efforts sont seulement possibles "lorsque la discipline ou l'activité est en harmonie avec l'intérêt du moment".

Nous voyons que les intérêts dont on parle ici sont des intérêts qui nous attirent du dehors ; ces efforts sont seulement possibles "lorsque la discipline ou l'activité est en harmonie avec l'intérêt du moment".

C'est clair que ces intérêts du moment sont temporels, passagers, extérieurs et instructifs.

"Les intérêts - dit Simonne - sont nécessaires autour desquels s'accroche l'effort du sujet... Ces intérêts compétitifs ne revêtent pas l'aspect éducatif qui permettra la connaissance de soi et soutiendra l'effort d'application dans tous les domaines".

¹⁴ Des extraits de ce texte ont été publiés dans le numéro 11 de LABYRINTHE, page 18.

Conséquences nuisibles des intérêts extérieurs

Les enfants drogués par les intérêts instructifs, égoïstes et compétitifs, ont un comportement inconscient qui, petit à petit, amenuise la disponibilité, laquelle tend à disparaître ; "l'enfant ne perçoit plus que ce qui se rapporte à ses intérêts, à ses tendances naturelles ; son attention vagabonde et ne se fixe pas, il devient incapable de faire le moindre effort et n'accepte aucune contrariété" (10ème paragraphe).

Dans ce paragraphe et dans les deux suivants, Simonne énumère les conséquences nuisibles des intérêts compétitifs :

- ils amenuisent la disponibilité ;
- l'attention vagabonde et devient incapable d'efforts ;
- l'enfant ne tolère aucune contrariété ;
- les centres de ces intérêts, dits "centres d'intérêt", limitent le champ de perception aux propres impératifs de l'enfant, à ses désirs ;
- les sujets s'intéressent à ce à quoi ils réussissent facilement ;
- vis à vis de ce qui s'oppose à eux, les enfants se laissent aller dans une douce rêverie, ou bien ils seront taquins et insupportables.

L'attitude d'intérêt

"A ces intérêts spécifiques à des disciplines données il faudrait adjoindre "l'attitude d'intérêt" à partir de laquelle le sujet prend conscience de la manière qui déterminera et rendra possible l'effort d'application dans tous les domaines, même les moins attrayants" (13ème paragraphe).

Ici, Simonne donne le cœur de sa

définition de l'intérêt éducatif, c'est-à-dire de l'intérêt entitatif, qui peut développer l'être humain parce qu'il intensifie l'effort d'application qui ne sera pas sectoriel, mais universel, dans tous les domaines, "même les moins attrayants".

"S'intéresser à ce que l'on fait avec le réel désir de bien faire sans choix préférentiel n'a rien de commun avec les intérêts décrits précédemment" (14ème paragraphe).

Voici la règle d'or énoncée par Simonne : "faire tout, sans choix préférentiel, avec le réel désir de le bien faire".

Explication de l'attitude d'intérêt

"Faire tout" : ce qui me plaît et ce qui ne me plaît pas ; ce que j'aime et ce que je n'aime pas ; quand je suis gai et quand je suis triste ; quand je suis en bonne santé et quand je suis fatigué, même découragé ou malade ; ce que j'ai choisi et ce qui m'a été imposé ; ce qui m'intéresse et ce qui ne m'intéresse pas...

"Sans choix préférentiel" : quand nous choisissons les choses que nous préférons, nous ne choisissons pas les choses les meilleures et, dans ce cas-là, il y a un double désordre :

1 /choisir ce qui est préféré, encore que ce ne soit pas le meilleur ;

2/empêcher l'effort d'application dans tous les domaines, parce que si je m'applique sur des choses que je préfère, je ne peux pas m'appliquer dans tous les domaines.

"Avec le réel désir de bien faire". Seul le réel désir de bien faire est la

garantie qui m'offre la possibilité de bien travailler dans tous les domaines. Si l'adverbe bien est un qualificatif de l'activité, du procès du travail, pas du résultat, et si nous travaillons bien, c'est-à-dire, si nous procédons bien dans notre travail, nous aurons acquis en nous-mêmes une bonne attitude : l'attitude de bien faire, l'attitude d'intérêt, qui nous donne le pouvoir de nous intéresser à tout ce que nous faisons que cela soit ou ne soit pas intéressant.

L'éducation impossible sans l'intervention volontaire

C'est pour tout cela que Simone dit encore : "l'intérêt banal ne peut être retenu comme élément éducatif parce que quiconque ne fait bien que ce qui lui plaît, ne fait aucun effort volontaire d'application, l'attrait qu'il porte à l'objet de ses désirs devient l'élément moteur qui détermine son comportement, le sujet subit le charme sans aucune participation volontaire. Cette forme d'intérêt est quelquefois souhaitable pour faciliter certains apprentissages ou pour amorcer l'éducation d'enfants difficiles ou inadaptés en sachant que, tant que dure ce mode d'approche, l'éducation proprement dite n'est pas commencée" (15ème paragraphe).

Chez tous ceux qui font une chose qui leur plaît, la volonté n'intervient pas. Ils sont mus par le plaisir de la chose ou pour le plaisir de l'activité, sans aucune participation volontaire. Mais, comme l'éducation repose directement sur les facultés spécifiquement humaines, s'il n'y a pas intervention de la volonté, il n'y a pas non plus, d'éducation possible.

C'est pour cela que Simone va conclure en disant : "L'intérêt indispensable à l'activité humaine se retourne contre le sujet et va à rencontre de toute prise de conscience lorsqu'il n'est pas issu d'une attitude d'acceptation volontaire indépendante de tout choix. C'est seulement lorsque le désir de bien faire anime le sujet et que résolument il entreprend la tâche proposée sans faillir à sa promesse, qu'il participe à sa propre éducation ; ceci peut se faire à tous les âges de la vie " (16ème paragraphe).

Ici Simone est très claire : si l'intérêt indispensable à l'activité humaine n'est pas issu d'une attitude d'acceptation volontaire indépendante de tout choix, l'activité humaine se retourne contre le sujet. C'est seulement lorsque le désir de bien faire anime le sujet qu'il participe à sa propre éducation. Cela peut se faire à tous les âges de la vie.

En résumé

Ainsi, pour Simone, l'intérêt présente une dualité significative et en quelque sorte c'est un nom polysémique: d'une part l'intérêt extérieur, instructif, banal qui éveille en nous les choses extérieures. C'est un intérêt essentiellement et pauvrement cognitif. D'autre part, l'intérêt éducatif, qui affleure de notre intérieur, constitue l'attitude d'intérêt qui est la seule qui peut nous faire grandir en intelligence et en amour.

La motivation

Jean Seux, dans l'article publié le 16 mars 1964, sous le sous-titre "Principes de la Méthode Ramain", au

17ème paragraphe de ce sous-titre, affirme :

"On remarque fréquemment, en effet, que si une motivation extérieure est nécessaire aux élèves en début de progression (préparation à l'apprentissage), elle l'est de moins en moins et ne compte plus alors, pour le sujet, que son propre progrès, la progressive conquête de soi. La Méthode Romain se situe ainsi comme une pédagogie de l'intérêt certes, mais l'intérêt qu'un être peut avoir à faire effort sur lui-même".

On voit dans ce paragraphe que Jean Seux coïncide avec Simonne dans sa notion multiple d'intérêt puisqu'il appelle l'intérêt banal et instructif de Simonne "motivation externe" et par contre "l'attitude d'intérêt", l'intérêt éducatif de Simonne, il l'appelle, simplement, intérêt, l'intérêt qu'un être peut avoir à faire effort sur lui-même.

Conclusion

L'intérêt pour Simonne a une double signification. Premièrement, l'intérêt banal, dont les caractères sont :

extérieur, qui provient des objets ; temporel, c'est-à-dire passager ; instructif, qui nous sert pour acquérir les connaissances des choses extérieures; spécifique, sectoriel, qui s'applique à des domaines et disciplines données ; compétitif, qui nous pousse à rivaliser les uns contre les autres. On l'appelle aussi motivation.

Deuxièmement, l'intérêt peut être aussi éducatif : c'est l'intérêt qui surgit du sujet, et est aussi intérieur ; qui cherche la connaissance de soi ; qui doit s'exercer pendant toute la vie et dans tous les domaines et qui nous fait entrer en compétitivité avec nous-mêmes. C'est l'attitude d'intérêt, c'est l'intérêt à soi, le seul qui nous fait grandir dans toutes les possibilités de notre être.

Vicente ESCRICHE
du Centro de Orientacion
y Promocion Personal
Valencia - Espagne

"LABYRINTHE" est édité par

Y 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
COMITE DE REDACTION

Michel BESSON
André BEGUET, Marie-Hélène DEVAUX

I.S.S.N. : 0988 - 2294
Imprimé par nos soins .
Dépôt légal à parution.