



LABYRINTHE

Association Simonne Romain Internationale
92 bis. Bd du Montparnasse - 75014 PARIS

N° 20 - NOVEMBRE 1996

SOMMAIRE

Editorial

Formation - Diplôme- Emploi

par Gérald JULIEN

La formation pour quels effets ?

par Jean-Claude TUFFERY

Polyvalence : gage d'adaptabilité ?

par René MILLIQUET

Formation personnelle et compétences professionnelles

par Michel BESSON

Textes repères

Romain : le risque

par Patrick BOLLE

EDITORIAL

Les 22 et 23 mars 1996, l'Association Simonne Romain Internationale, en collaboration avec le Lycée Professionnel ~Interentreprises de Boulay-Bouzonville-Faulquemont a tenu un Colloque sur le thème "La formation engendre-t-elle l'emploi ?"

Notre Association tient ici à remercier encore une fois le personnel du Lycée et tout particulièrement son Proviseur, Monsieur Claude MANGIN, pour l'énorme travail de préparation et d'élaboration sans lequel cette manifestation n'aurait pas pu avoir lieu.

Nos remerciements vont aussi aux Houillères du Bassin de Lorraine qui, non contentes de nous accueillir avec chaleur et sympathie dans leurs locaux à Freyming-Merlebach, ont pris une part active aux débats tout au long de ces deux journées de réflexions. Que Monsieur François BERTRAND, leur Directeur Général, trouve tout spécialement ici l'expression de notre gratitude.

Nos remerciements vont encore à Messieurs Bernard LE MENN, Sous-Préfet de Forbach, et Paul LAVILLE, Sous-Préfet de Boulay, qui ont honoré ces débats de leur présence et de leurs apports personnels.

Nos remerciements vont enfin à toutes les personnes qui ont participé par leurs interventions et leur présence, permettant une multiplicité d'approches de la question soulevée, même si la période de l'année, la concurrence à proximité d'autres manifestations se déroulant au même moment ont freiné la participation de bien des personnes intéressées.

Ce numéro de LABYRINTHE ne prétend pas rendre compte de manière exhaustive du contenu de ce Colloque. Le propos de notre revue est de reprendre des éléments de réflexion apportés lors de cette manifestation afin d'inscrire le Romain dans les perspectives économique, d'emploi et de formation des entreprises.

Ceci n'est pas évident car la Méthode Romain, bien connue dans les secteurs de l'éducation et de la rééducation, l'est beaucoup moins actuellement dans ceux de l'industrie et du commerce. Or, l'intérêt qu'elle porte au monde de l'entreprise ne relève pas d'un opportunisme et n'est pas le fruit d'une adaptation plus ou moins judicieuse de son projet, comme on pourrait l'imaginer car, dès le départ, son origine multiple s'est justement ancrée dans ce milieu.

En effet, Simonne Romain, dès le début de ses recherches dans les années 1920, s'est plongée à la fois dans le monde très vaste de l'éducation, allant des enseignements aux apprentissages de toutes sortes, dans celui de la rééducation, s'intéressant à des groupes de personnes démunies ou handicapées aux plans culturel, sensoriel, neurologique ou psychologique, et dans celui de l'activité professionnelle, dans la mesure où la fonction et l'activité du travail constituent un lieu ordinaire de vie à la fois personnelle et sociale.

Les derniers numéros de LABYRINTHE ont fourni quelques clés fondamentales de compréhension de cette grande ouverture du champ des pratiques : outil donnant la possibilité à chacun de structurer ses modes de connaissance et d'action et, dans le même temps, de se structurer comme sujet, la Méthode Romain se présente de manière quelque peu paradoxale aussi bien comme thérapie de la cognition (numéros 18 et 19 en particulier) que comme pédagogie du sujet (numéros prévus en 1997).

Dans ces conditions et sans nier l'importance des ressorts économiques, lorsque le Romain envisage un lien entre la formation et l'emploi, il envisage l'employabilité, c'est-à-dire la capacité de l'individu à faire siens aussi bien la formation que l'emploi, sans réduire l'un à l'autre, sans se réduire surtout à être un objet façonnable en fonction de besoins conjoncturels.

L'employabilité ne serait pas affaire de qualités à acquérir ou à développer pour occuper plus sûrement un emploi, mais attitude d'ouverture rendant possible une relation à l'emploi à la fois personnelle, civique et professionnelle. Tant l'entreprise qui crée l'emploi et permet la formation que la personne qui personnalise cet emploi en lui donnant corps et assume la formation assurent des responsabilités et courent des risques qui sont les responsabilités et les risques ordinaires de chacun : ceux de la confiance sans aveuglement, de la polyvalence sans supercherie, de la mobilité sans fuite.

Il s'agit moins d'une adaptation à trouver que d'une construction sans cesse à créer.

Michel BESSON

Formation - Diplôme - Emploi

Il y a différentes manières d'approcher la relation formation-emploi, au niveau national dont la référence aux statistiques existantes et la répartition en gros des diplômés dans la population active.

Au niveau de cette répartition, en 1962 environ 50 % de la population active n'était pas diplômé, 30 % avait le certificat d'étude, donc au total 70 % de la population active en 1962 avait au plus le certificat d'étude, donc très peu d'acquis professionnels, généraux, technologiques.

En 1982, on a encore 50 % de cette catégorie dans la population active.

Une des répercussions de la massification de l'enseignement a été de voir se multiplier le nombre des diplômés CAP-BEP¹ : soit une augmentation de 3 500 000 en 1982 par rapport à 1962. Ce qui correspond à 197 % d'augmentation en 20 ans, alors que la population active n'a augmenté que de 20 %. On peut donc observer un effort d'adaptation aux évolutions technologiques consenti par l'Education Nationale, malgré certains reproches.

Pour ma part, une question se pose: y a-t-il eu une évolution des formations, des compétences, des aptitudes aussi importantes que le progrès technique n'a évolué ?

Depuis les années 80, marquées par l'avènement de la puce, de la micro-informatique et de l'ordinateur qui intègrent le tertiaire comme le productif, y a-t-il eu une évolution aussi importante qui justifie cette attaque du manque de qualification des ouvriers dans les ateliers ?

Il y a eu différentes évolutions tout aussi importantes dans les modes de fabrication : l'époque du machinisme, le développement de la manufacture, l'arrivée de la vapeur et plus récemment l'électricité et le pneumatique.

Pour ma part, les questions de formation doivent être médiatisées par rapport aux circonstances, aux situations économiques globales et au niveau national voire international.

On reviendra sur cette question tout à l'heure...

Je continue sur les grandes données nationales.

Au niveau de la répartition des diplômés dans les catégories socio-professionnelles, il faut observer certaines relations : y a-t-il une adéquation, ou une inadéquation entre ces formations ? Y a-t-il une correspondance entre le diplôme et le titre ? Est-ce qu'à tel emploi correspond tel diplôme ?

En France, dans les répartitions des catégories socio-professionnelles, vous avez effectivement beaucoup plus de diplômés chez les cadres que chez les ouvriers.

En 1985, environ 82 % des cadres étaient diplômés, dont 76 % avait au minimum le Baccalauréat. Chez les ouvriers, seulement 29 % étaient diplômés, dont 27% avait le CAP.

En tenant compte de l'évolution économique, peut-on se dire que le diplôme préserve du chômage ?

Vu une comparaison du taux de chômage par rapport au diplôme, on observe en 1975, qu'un an après la fin des études, 20 % des "sans diplômes" cherchaient encore un emploi, donc un taux de chômage de 20 %. En 1995,

¹ CAP : certificat d'aptitude professionnelle
BEP : Brevet d'enseignement Professionnel

65% des "sans diplômes" cherchaient encore un emploi.

Pour les détenteurs du Baccalauréat et plus, en 1975 il y avait 13 % de chômage alors qu'en 1995 il était de 45 %.

En 1975, 5 ans après la fin des études, il y avait 10 % du taux de chômage chez les non diplômés alors qu'en 1995, le taux de chômage était de 40 %, ce qui est relativement énorme.

En 1975, 5 ans après la fin des études, il y avait 5 % de taux de chômage pour les bacheliers, alors qu'en 1995, le taux de chômage était de 20 %.

Donc d'une certaine manière on peut dire que le diplôme ne préserve pas complètement du chômage, cependant plus on est diplômé, plus on a des chances d'être rapidement actif. C'est en cela qu'il peut y avoir une relation entre la formation et l'emploi ; elle est très relative.

Mon intérêt s'est porté sur le chômage, révélateur d'un dysfonctionnement de la société. Il est de plusieurs millions d'individus en France.

De plus en plus de personnes diplômées sont concernées par le chômage de longue durée: 44 % des bénéficiaires AIF (Action d'insertion de Formation) en 1993 avait le CAP-BEP, 20 % avait le niveau Baccalauréat et plus.

Je me suis intéressé au chômage de longue durée et plus particulièrement aux bénéficiaires des actions A.I.F mises en place en 90.

32 %, presque 33 % des chômeurs de longue durée ont moins de 30 ans. Avant, le chômage ne touchait pas les jeunes de façon durable (plus de 2 ans), aujourd'hui on constate une augmentation des jeunes en chômage de longue durée.

D'une manière un peu plus théorique on peut se demander en quoi les éléments statistiques peuvent remettre en cause la relation formation-emploi.

Cette théorie se divise en deux parties: d'un côté les adéquationnistes pensent qu'il peut y avoir une relation stricte entre le type de formation repérée par le diplôme et l'emploi ; et d'un autre côté les inadéquationnistes qui pensent l'inverse.

Nous débutons avec la théorie du capital humain qui a été popularisée par G.Becker (Américain, Prix Nobel en 1992, Ecole de Chicago) et théorisé par Schulz avant 1975.

La théorie du capital humain répond aux faiblesses théoriques néo-classiques. En effet, ces théories étaient dans l'incapacité de répondre aux bons résultats de gain de productivité sur une courte période en Amérique.

La théorie du capital humain met en place un élément de réponse dans la formation. Selon Becker l'intervention sur la formation d'individus (compétences, aptitudes) augmente, ponctuellement, quotidiennement, la productivité.

L'élévation du niveau de formation a permis de justifier la véracité de cette théorie par comparaison effectuée par des théoriciens français.

Pourtant, les gains de productivité en France se sont opérés avec une part importante de "sans diplômes" dans la population active. Il y a encore aujourd'hui 35 % à 40 % de non diplômés dans la population active. Ce constat permet de relativiser à grande échelle la véracité de cette théorie.

En fait, on s'aperçoit que les formes d'emplois sont multiples et c'est une autre manière de remettre en cause la théorie du capital humain. Cette théorie

peut se vérifier dans certains secteurs d'activités ; par exemple, dans le secteur de la mécanique, on demande plus facilement une formation initiale professionnelle, technologique (CAP, BEP, Bac Pro) que dans le Bâtiment et les Travaux Publics).

Des théoriciens de la segmentation ont relativisé cette théorie.

Avec la massification des diplômés, on théorise le sens de la surqualification. C'est-à-dire que par rapport à cette massification des diplômés, on s'aperçoit qu'il y a des postes de travail occupés par des niveaux Bac, Bac plus deux, alors qu'autrefois ils étaient occupés par des personnes simplement diplômées du CAP ou du BEP.

Dans les années 70, 80, on généralise ces constats dans différentes recherches, d'où l'idée d'une surqualification, en rapport avec le niveau de formation initiale pour occuper un poste. Pour un même poste, on constate, dans le temps, une évolution vers une élévation du niveau de formation initiale, d'où la surqualification.

En fait, cette théorie peut également être discutée, au sens où il est difficile de prendre en compte l'évolution des postes en termes d'évolution d'organisation du travail.

La massification des diplômés a aussi entraîné une dévalorisation des diplômes qui est à prendre en compte dans la théorie du filtre.

La dévalorisation des diplômes correspondrait à la différence de pourcentage de diplômés dans une catégorie de diplômes. Par exemple, pour les Baccalauréats il y a actuellement 60 % d'une classe d'âge qui obtient le Bac, ce qui n'était pas le cas pendant les 30 glorieuses.

En même temps qu'une massification des diplômés au niveau du bac, apparaît

une dévalorisation et un système d'excellence des filières, avec le fameux Bac C ou le Bac E pour le technique.

Plusieurs éléments de réponse ont été mis en place suite à ces théories. Deux d'entre elles me paraissent les plus pertinentes: la théorie du filtre et la théorie de la segmentation.

La théorie du filtre met en évidence que l'école sélectionne, classe davantage qu'elle ne forme. C'est-à-dire que si les employeurs préfèrent des candidats plus instruits, ce n'est pas parce que l'école les a rendus plus productifs mais, parce qu'elle a opéré un tri et que ceux qui restent ont forcément plus de probabilités d'être meilleurs. Cette théorie a été développée par Vales et Thomann en 1973.

De la théorie du capital humain va découler la rentabilité du diplôme au niveau individuel. Des individus vont choisir de sacrifier une partie de leur temps afin de suivre des formations dans le but d'être mieux payés par la suite. Chacun devra être en situation de rationalité et capable de déterminer, par lui-même, la fin de sa formation.

Le milieu social va organiser ces choix au niveau des individus. Par exemple, un enfant, issu d'un milieu modeste où il n'y a pas d'incitation à la formation, stoppera de son propre chef sa formation, pour une cause financière, afin d'entrer sur le marché du travail.

D'un autre côté, dans les classes aisées une pression et une incitation à la formation s'exerçant, on sacrifiera une partie de son temps de vie à ne pas être payé donc à ne pas travailler, pour espérer une rentabilité plus importante du diplôme.

Cette théorie a été critiquée par le groupe de Pierre Bourdieu. D'ailleurs elle est facilement critiquable car pour faire ces choix rationnels l'individu devrait avoir connaissance de tous les tenants et les aboutissants du marché

du travail au moment de la sortie du système scolaire. Il est tout de même difficile d'admettre qu'une orientation décidée à 15 ans, avec 10 ans de formation, sera pertinente d'ici 10 ans.

Les employeurs, le Ministère de l'Education n'ont pas connaissance des diplômés à venir dans les 5 à 10 années; chacun fonctionne sur du court terme.

Comment donc les individus pourraient-ils maîtriser les conditions d'employabilité du marché à la sortie du système scolaire ? C'est en cela que cette théorie est critiquable.

Au plan des entreprises, des marchés, des conditions d'entrée en formation et des niveaux de diplômes d'employabilité, on trouve la théorie de la segmentation, plus récente, issue de la théorie de la régulation. Ses théoriciens ont vérifié la théorie du capital humain, du comportement rationnel de l'individu. Ils se sont aperçus que selon les secteurs ou les branches d'activités, il pouvait y avoir deux types de marchés :

* un marché favorable aux diplômés ou non diplômés, mais qui garantit, surtout, une évolution de carrière, donc une dynamique au niveau des marchés internes (à l'intérieur des entreprises) ;

* un marché secondaire avec des entreprises qui recrutent des diplômés dans l'idée d'une surqualification à un niveau de salaire faible et des évolutions de carrière minces

La théorie de la segmentation peut être un compromis entre les différentes théories précédentes, au sens où elle n'invalide pas complètement - mais c'est discutable - certains versants de la théorie du capital humain, où une relation formation-emploi est existante, un facteur d'évolution des gains de productivité étant la formation qu'on repère par le diplôme.

Toutes ces théories permettent d'être vérifiées du point de vue statique à un moment donné mais ne rendent pas compte des dynamiques qui peuvent s'opérer à l'intérieur de la relation formation-emploi. J'ai donc réfléchi sur un modèle de compréhension générale moins statique.

Mon intérêt s'est porté sur les entreprises qui mettaient en place des formations diplômantes (formations qui débouchent sur des diplômes, alors que les formations qualifiantes ne débouchent pas sur des diplômes). Ce sont certains secteurs peu réputés pour leur effort de formation qui sont donc étudiés dans ce cas. Par exemple, le secteur de l'agro-alimentaire, de l'ameublement, de la construction mécanique, du verre et du plastique. Ces entreprises appartiennent souvent à de grands groupes : DANONE, ex BSN, VITTEL, EPEDA, NESTLE....

Ma recherche porte sur la relation diplôme-emploi quand l'entreprise met en place des formations diplômantes. Les théories peuvent être remises en cause facilement au niveau du recrutement dans les entreprises. Mais quand celles-ci mettent en place leurs formations, il est intéressant et révélateur de voir sur les différents versants du salaire (reconnaissance salariale du diplôme), de la mise en œuvre des formations dans le travail, de la distribution des postes avant et après la formation, comment cette relation se comporte.

*Avant de mettre en place cette dynamique, j'ai dressé un inventaire de **l'origine des processus de constructions de diplômes.***

J'en relèverai trois modèles :

* Dans le premier, l'origine relève de l'appareil scolaire exclusivement. Des instances vont décider de créer, de supprimer, d'abroger, de rénover les

diplômes, un intérêt particulier étant porté aux diplômes technologiques.

Dans les Commissions Paritaires Consultatives (C.P.C), des représentants de différentes branches d'activités vont négocier pour avancer leurs besoins au niveau des qualifications nécessaires dans les entreprises. En effet, les CAP et BEP, au niveau de l'appareil scolaire, ne sont pas mis en place, quand ils s'originent, indépendamment des besoins de l'appareil productif.

Cependant il existe encore des dysfonctionnements entre la masse des diplômés, la masse des chômeurs et des filières de formation obsolètes qui persistent et n'auraient plus lieu d'être.

* le deuxième modèle, plus ancien, dépend directement de l'appareil productif : les écoles patronales. Citons à titre d'exemples d'écoles patronales : la branche du commerce, de la réparation de l'automobile avec l'ANFA, la branche des transports avec l'AFT, celle du BTP et plus tardivement en 1975 la branche des mines et de la métallurgie, l'UIMM.

Des diplômes se sont donc construits à partir de l'appareil productif d'origine, sous forme de brevets ou Certificats de Qualification Professionnelle. Les écoles retrouvaient, au niveau du Ministère, les commissions paritaires consultatives. En effet, elles créaient des diplômes, elles prenaient en charge une partie de la formation initiale et de la formation continue, elles établissaient des référentiels de formation, elles dispensaient les enseignements, elles géraient les financements et organisaient les examens. En ce qui concerne le transport et le commerce cette commission garde encore cette activité.

L'ensemble des procédures de mise en formation est validé par la reconnaissance salariale des titres, sous forme d'équivalence dans les grilles de

classification des conventions collectives.

La relation formation-emploi est dans ce cas, à mon avis, plus stricte que dans des écoles où les diplômes sont mis en place de manière moins coordonnée strictement avec l'appareil productif.

* le troisième modèle, défini par Verdier (1980), est un modèle mixte des deux premiers modèles, c'est-à-dire qu'il mêle à la fois l'appareil scolaire et l'appareil productif car les entreprises ont parfois besoin de mettre en place des opérations de formation dans un contexte particulier et font appel à l'appareil scolaire (public : GRETA, parapublic : AFPA). Dans le cas du GRETA, des rénovations de CAP qui n'existaient plus (par exemple dans les brasseries : CAP brasseur-malteur ou CAP verrier) sont à nouveaux proposés. Ces actions de formation mixtes, qui mêlent scolaire et productif, sont à l'origine de la création des diplômes, de leur rénovation ou de leur gestion.

Les processus de construction des diplômes.

J'en distinguerais trois qui permettent de synthétiser, dans la dynamique, les différents moments de la construction des diplômes.

Le premier moment est l'acquisition des qualités individuelles.

Le diplôme a pour fonction de désigner l'ensemble des savoirs spécifiques, l'enjeu des efforts consentis par les entreprises pour mettre en place les actions de formations diplômantes qui s'ajustent aux besoins de la production. L'acquisition de capacités n'est pas le seul enjeu de la formation qui sous-entend également le contexte, le type de mise en place de ces formations. Ces dernières se mettent en place dans des conditions de restructuration avec une réorganisation du travail dans les ateliers, une transformation du parc des machines, une transformation des

postes, et donc des définitions des postes.

Le mode d'acquisition de ces capacités, versant formation, dépend du caractère du partenariat. C'est en période de restructuration que les entreprises sont demandeuses d'aides si qu'elles obtiennent du Fonds National pour l'Emploi, du Fonds Social Européen et aussi de la Région. Il faut se poser la question de savoir à quel moment les entreprises jouent le jeu de "l'entreprise citoyenne" et à quels moments les entreprises profitent de ces restructurations pour mettre en place une réadaptation aux postes, aux nouveaux postes qu'elles n'ont pu mettre en place auparavant. La logique financière est donc à prendre en considération dans la mise en œuvre de ces opérations.

Le second moment est la mise en œuvre des acquis dans le travail.

Le diplôme est une base sur laquelle va être construit, du côté de l'employeur, le référentiel des acquis, des compétences, des aptitudes dans le travail. En effet, il va y avoir une période d'essai qui est la mise en œuvre des acquis. Cependant, la formation arrive souvent en même temps que la réorganisation du travail, le changement du poste et l'arrivée des nouvelles machines. Il arrive également que les formations soient mises en place plusieurs mois, plusieurs années après les transformations qui se traduisent par une concentration de capital, une fermeture des entreprises, une restructuration, une pré-retraite...

Pendant la période d'essai il est difficile de parler de mise en œuvre des acquis par rapport à des postes sur lesquels les salariés ont déjà travaillé et sur lesquels ils ont été formés. Par exemple, des ouvriers qui travaillent sur commande numérique - ce qui demande un niveau d'abstraction assez important - sans formation, sans diplôme et sur le tas, sont capables de faire des modifications

de programme. Or, c'est par la suite seulement qu'ils sont formés pour cette activité.

Ceci relativise le poids de la relation entre diplôme et emploi et, fortement, celui de la relation entre formation et emploi.

Le dernier moment du processus de construction des diplômes est la reconnaissance officielle.

La question de la dévalorisation des diplômes entre en compte. En effet, un diplôme créé ne devra exister que si, dans le deuxième moment, une mise en œuvre a lieu dans le travail, dans le poste, et si une reconnaissance du diplôme existe au niveau des individus. En effet, dans les entreprises où les syndicats vont s'apercevoir qu'il n'y a pas de reconnaissance des diplômes, il va y avoir une remise en cause de ces formations. Ceci m'amène au troisième moment : la reconnaissance salariale du diplôme.

Pour conclure, je pense que le type d'élasticité de la relation entre l'emploi et la formation peut être plus ou moins grand, plus ou moins important. Il dépend de la nature du modèle du processus du diplôme. Cela veut dire que la relation risque d'être logiquement plus stricte quand les diplômes s'originent dans l'appareil productif: ceci était mon hypothèse de départ mais je la vérifie de moins en moins et je suis actuellement dans l'expectative.

Gérald JULIEN
d'un laboratoire de recherche
en sociologie du travail
à l'Université Nancy II

Note : Ce texte a été établi à partir de notes prises durant l'exposé de M. Julien lors du Colloque "La formation engendre-t-elle l'emploi?" à Freyming-Merlebach les 22 et 23 mars 19

La formation pour quels effets ?

L'amélioration de la performance de l'individu ? Sur son poste de travail, les résultats mesurables, le nombre de diplômes obtenus, le nombre de personnes ayant accédé à l'emploi apparaissent trop souvent comme les seuls critères retenus pour évaluer la qualité ou la pertinence d'une formation ; ces critères ne tiennent pas compte de l'évolution de l'engagement de la personne formée, même dans sa façon d'aller vers la performance.

Ne demande-t-on pas aux effets obtenus de légitimer la proposition de formation ? Il ne vient pourtant à l'idée de personne de fermer une école primaire parce qu'un pourcentage d'écoliers n'a pas appris à lire.

D'où vient l'idée, en France, que le système de formation n'est pas efficace ? Son inadéquation par rapport à la demande des entreprises, serait-elle responsable du nombre élevé de chômeurs ? On était loin d'avoir trois millions de chômeurs dans le pays lorsque les lois de 1971 ont été votées. Les lois n'ont pas été créées pour corriger l'inadaptation de la formation et diminuer le chômage, mais pour établir le droit à la formation.

Alors pourquoi chercher à légitimer un droit ? Le Contrat de Formation Individualisé, par exemple, a été créé comme un droit pour les jeunes : le droit à une seconde chance.

En s'éloignant de cette notion de droit à la formation, le risque est grand de réduire celle-ci à la fonction de "conformer" un candidat au profil du poste qu'il sollicite : et nous ne sommes plus dans la perspective d'une formation qui accepte qu'une personne chemine à son rythme pour devenir elle-même, développer son autonomie, et

augmenter ainsi sa capacité à prendre des initiatives et des décisions. L'accès à cette évolution paraît difficile si la formation se borne à l'apprentissage d'une tâche précise : de maintenance, par exemple.

Face à la proposition du Romain, de plus en plus de formés traduisent ce pragmatisme ambiant par la question : "Ça me rapportera quoi de faire ça ?"

L'exposé de Mme Verrier (GPEC) nous a permis de percevoir les limites d'une démarche de formation visant uniquement l'amélioration de la performance technique en vue d'un emploi précis, dans la mesure où il faudrait aller toujours plus loin dans la précision et en raccourcissant au maximum la durée de la formation.

A l'encontre de cette tendance et au constat de la régression sociale dans les entreprises, celles-ci semblent remettre en cause la formation centrée sur la tâche, lui préférant des dispositifs développant l'autonomie et la capacité de décision des formés. Ne semble-t-il pas paradoxal qu'en ces temps de chômage, un nombre important d'étudiants préfèrent les Facultés de psychologie et de sociologie aux filières préparant à l'emploi ? Leur choix ne relèverait-il pas d'un souci de développer leur capacité à s'adapter à leurs emplois futurs ?

L'attention aux dimensions personnelles et la mise en place d'un climat favorable au développement personnel font bien partie de la formation. C'est une autre démarche que celle qui consiste à dire : "On va vous apporter le complément qui vous manque" risquant de vouer la personne à la passivité, comme un patient qui se contenterait d'avalier les médicaments prescrits. Une formation qui prend en compte la personne dans

sa globalité favorise son "bien-être-dans-sa-peau" et son développement facilitera certainement son adaptation et sa performance dans la production.

Les observateurs de notre société ne se posent-ils pas régulièrement la question de savoir s'il suffit pour diriger une entreprise ou à plus forte raison un pays, d'avoir atteint un haut degré de performance technique ?

Il semble important de sortir de l'équation : formation = emploi. On observe que plus les personnes vont de formation en formation plus elles s'éloignent de l'emploi ; parallèlement, pour les gens très qualifiés, la durée du chômage serait plus limitée.

Depuis 1971, il existe une loi et des plans de formation. Les organismes de formation ont proposé d'abord des stages dans une perspective de

promotion sociale ; face à la critique de ces stages "culturels", ils se sont recentrés sur le travail et les nécessités technologiques.

Les organismes de formation veulent continuer à exister : ils doivent d'une part s'adapter et répondre aux exigences d'un système économique - mais qui fait les choix définissant ces exigences ? - et d'autre part, défendre l'idée que

- la formation est une chance : une réponse à un droit ;
- qu'elle n'est pas uniquement une nécessité économique ;
- mais qu'elle constitue une disponibilité de richesses, de valeurs de civilisation.

Jean Claude TUFFERY
de la Croix Rouge Française - Crète

Note : Ce texte est le compte rendu d'un atelier de réflexion lors du Colloque "La formation engendre-t-elle l'emploi?" à Freyming-Merlebach les 22 et 23 mars 1996.

Polyvalence, gage d'adaptabilité ?

Polyvalence : *occuper plusieurs fonctions, avoir plusieurs activités différentes.*

La polyvalence est un cumul de compétences qui permet d'accomplir différents travaux, notamment dans la pratique d'une activité professionnelle.

Pour faire face à une société dominée par le pouvoir économique et une concurrence sans merci, les employeurs prônent la polyvalence: rendre l'individu aussi compétent que possible en vue de la rationalisation des tâches et de la suppression de postes de travail jugés superflus. Seule est visée l'amélioration du fonctionnement de l'entreprise ou ce qui est estimé comme tel.

Adaptation : *action d'adapter ou de s'adapter, modification qui en résulte.*
Ex.: adaptation d'un enseignant à l'âge de ses élèves.

Dans l'exercice d'une profession, le poste de travail peut être simple, ne nécessiter que des gestes répétitifs et réduire ainsi l'activité de l'individu à des comportements préétablis.

Adaptabilité : *état de ce qui est adaptable.*

Ex.: adaptabilité d'une espèce au milieu.
Le poste de travail peut être diversifié et, par conséquent, plus complexe et enrichissant

L'adaptabilité implique un engagement de l'individu et pose le problème entre "**décision**" et "**engagement**". En effet, chacun peut décider de changer quelque chose mais en rester au niveau de l'intention et ne pas s'engager dans une démarche personnelle. Combien n'ont pas décidé un jour de faire un régime pour maigrir ou de s'arrêter de fumer pour préserver leur santé mais se

sont trouvés de nombreuses excuses pour retarder le moment de mettre leur projet à exécution ?

L'engagement est d'un autre ordre car il met l'individu en mouvement. Il se crée une dynamique, une recherche personnelle de moyens pour parvenir au résultat souhaité ou demandé.

Certains ne pensent pouvoir s'engager que lorsqu'ils ont choisi personnellement de modifier quelque chose dans leur vie ou leur activité professionnelle. Tout changement exigé par une tierce personne ou une situation dont ils ne sont pas les instigateurs leur est insupportable. Ils se sentent agressés, refusent de répondre à la demande et se placent dans des situations conflictuelles, allant jusqu'à prendre le risque de perdre leur emploi.

L'adaptabilité, au contraire, implique un engagement même si *le choix ne dépend pas de soi et qu'une modification dans sa manière de faire lui est imposée dans l'intérêt de l'entreprise, par exemple.*

Par l'intérêt et la recherche personnelle que sous-tend l'adaptabilité, l'individu est partie prenante de l'élargissement de ses connaissances et accepte de se remettre en question. Le cheminement qu'il consent à faire influence son fonctionnement et devient pour lui source d'enrichissement.

Les entreprises doivent s'adapter à l'évolution technologique et économique. Pour cela, les employés sont de plus en plus appelés à suivre une ou plusieurs formations complémentaires. Même sanctionnées par un diplôme ou une attestation, elles n'en demeurent pas moins réductrices puisqu'elles répondent à un objectif à court terme, sans cesse dépassé.

Cette manière de concevoir les choses est du domaine de l'adaptation. Dans ce cas, les "savoir-faire" sont développés à l'extrême au détriment des " savoir-être " qui ne sont, presque toujours, pas pris en considération.

Le bouleversement économique de ces dernières années met particulièrement en évidence les lacunes au niveau des formations qui ont bien souvent pour unique but de conditionner l'individu à se soumettre à des exigences sans cesse modifiées et non de l'amener à être partie prenante de ce que l'on attend de lui.

Dans cette optique, les formations scolaire et professionnelle visent à l'*adaptation et non à l'adaptabilité* des élèves, puis des apprentis ou étudiants au monde du travail. Le diplôme obtenu et les connaissances apprises sont, par conséquent, souvent en décalage avec les besoins des entreprises qui ne cessent d'évoluer.

En revanche, lorsque l'on vise le développement de la capacité **d'adaptabilité** de la personne, il s'agit de lui proposer de s'impliquer de manière active dans une démarche de changement.

Si elle choisit d'accepter cette offre, elle s'engage dans un processus de formation qui la conduit progressivement à modifier ses habitudes de pensée et ses attitudes, à se remettre en question et à se donner les moyens de répondre de manière positive et dynamique à de nouvelles exigences ou contraintes, qu'elle en soit ou non l'instigatrice.

La confrontation aux autres, l'acceptation de l'inconnu, de la découverte (par conséquent l'ouverture à des idées différentes) et la remise en question de ses préjugés font partie du processus qui conduit à l'adaptabilité.

Quelle formation

La formation se présente sous un jour bien différent, beaucoup plus complexe, riche et ouvert si l'on parle d'*adaptabilité* et non d'*adaptation*. Elle implique de s'intéresser à soi, de s'engager personnellement et d'accepter de prendre des risques.

Ce processus de formation vise à rendre la personne responsable d'elle-même et de son devenir au sens large: professionnel, familial, social, l'individu étant une globalité. Les éléments qui composent sa vie interfèrent les uns avec les autres et, par conséquent, sont indissociables: capacité de comprendre, d'agir et de maîtriser ses émotions. Par exemple, l'enfant peut être confronté à un éclatement familial ou à des difficultés scolaires. L'adolescent doit assumer le difficile passage entre le monde de l'école et celui du travail, trouver un emploi. L'adulte risque de se retrouver au chômage avec toutes les conséquences psychologiques, sociales et financières que cela suppose. Comment sont-ils préparés à faire face et être capables de se prendre en charge quelles que soient les circonstances de la vie ?

Les difficultés que de plus en plus de personnes éprouvent face à l'incertitude de l'avenir démontrent combien elles sont dépassées et peu capables d'adaptabilité. Comment répondre à cette nécessité ?

La formation que propose la méthode Raimon s'adresse à la personne en tant que Sujet responsable de son devenir. Elle lui offre la possibilité de vivre un engagement personnel en respectant ses compétences propres, en lui offrant de les développer à son rythme.

Se pratiquant en groupe, le Raimon favorise la confrontation à soi et aux autres, permet de se situer en tant qu'individu capable d'adaptabilité dans la société.

Conclusion

En conclusion, et pour répondre à la question posée par le titre de cette réflexion, la polyvalence n'est pas un gage d'adaptabilité.

En effet, la polyvalence est essentiellement de l'ordre des "savoir-faire" alors que l'adaptabilité est de celui du "savoir-être" et implique un engagement dans une recherche personnelle d'évolution.

René Milliquet
de la Société Genevoise pour
l'Intégration Professionnelle
d'Adolescents et d'Adultes
- Genève

Formation personnelle et compétences professionnelles

Les stratégies économiques d'une entreprise industrielle ou de services ne peuvent ignorer - même si c'est pour décider, hélas, de n'en pas tenir compte - que le souci de production se conjugue nécessairement avec la prise en considération des acteurs humains qui les mettent en œuvre. De multiples solutions sont imaginées, prétendant toutes, à des degrés divers, créer une position d'équilibre entre l'indispensable rendement d'une part et la nécessaire performance des personnes d'autre part.

Or, malgré leur apparente diversité, ces solutions se réfèrent d'une façon assez générale semble-t-il à des options communément admises. Ainsi, du point de vue de la formation qui nous intéresse ici, la performance des personnes s'entend bien souvent en termes d'efficacité envisagée comme adaptation optimale à l'activité attendue en fonction d'une division des tâches et d'une répartition des rôles.

Quelques représentations qui semblent aller de soi :

Ces représentations de l'activité professionnelle et de la formation semblent tellement naturelles qu'elles sont assez peu interrogées. Elles supposent des compétences professionnelles qui soient en rapport, chez les intervenants, avec les fonctions qui leur sont assignées. Il est ainsi attendu des compétences propres à un poste de secrétaire, de comptable, d'agent de maîtrise, d'agent de production dans tel domaine, etc...

Dans cette perspective, pour que l'ensemble de l'organisation fonctionne de manière à la fois confortable et efficace, chacun, dans l'exercice de sa fonction, doit répondre à un ensemble de compétences relativement précis, sans qu'il soit indispensable, la plupart

du temps, de prendre en considération d'autres types de compétences dont disposerait par ailleurs la personne.

Ces compétences, liées en quelque sorte à un répertoire des fonctions, sont habituellement attendues d'un système de formation, initiale ou continue, qui fait à la fois l'objet de nombreuses critiques et à qui l'on continue de demander pourtant de répondre à des modèles qui se présentent comme des évidences, alors qu'ils ne vont pourtant pas de soi.

En effet, si en fonction des besoins de production, les compétences sont jugées insuffisantes ou inappropriées, une formation est censée les développer ou les rendre plus adaptées. Une telle conclusion, apparemment banale, laisse entendre que les compétences professionnelles dépendent des tâches à accomplir et des résultats à obtenir. Elles auraient donc un caractère universel quel que soit celui qui accomplit ces tâches et contribue à ces résultats.

Ce dernier est censé acquérir des qualifications qui sont identifiées à ce qui est prévu et attendu ; dans cette perspective, la question de ce qu'il apporte ou de ce qu'il trouve à titre personnel dans la formation ne se pose pas, ou bien se pose comme un préalable, à la manière d'un terrain qu'il conviendrait d'amender pour accueillir une plantation.

Formation professionnelle et formation personnelle :

Du coup, une sorte de séparation semble prévaloir dans la formation entre ce qui relève de la démarche de l'individu et ce qui doit répondre à des critères professionnels. Formation personnelle et formation en vue d'acquérir des compétences

professionnelles paraissent ainsi à tel point diverger, voire s'opposer que l'une devrait se réaliser indépendamment de l'autre.

Cette vision de la formation se constitue à partir d'un système de représentations. En premier lieu, la formation personnelle viserait un développement intime de la personne impossible à vérifier sinon en s'appuyant sur des constatations plus ou moins floues de mieux-être, alors que la formation professionnelle permettrait un contrôle extérieur - jugé par conséquent plus performant - et déboucherait sur une meilleure efficacité.

Pourtant, la situation actuelle d'embauches de personnes surdiplômées par rapport à l'emploi postulé témoigne d'un paradoxe : au-delà de la qualification professionnelle requise, que le diplôme a vocation à certifier, la surqualification des diplômés semblerait garantir la qualité de la personne pour tenir le poste qui lui est confié. Comme rien ne permet une telle affirmation, on peut supposer que ce type d'embauche relève d'une hypothèse implicite selon laquelle les compétences nécessaires à l'exercice d'une profession ou d'une fonction font référence à une compétence personnelle que les premières ne garantissent pas absolument.

En second lieu, à l'opposé des compétences professionnelles dont la nomenclature relèverait en quelque sorte du domaine public, la formation personnelle ressortirait du domaine privé. Même si l'entreprise ne met pas en doute qu'elle puisse tirer bénéfice du développement personnel de quelqu'un, elle ne souhaitera pas, dans ces conditions, porter le souci d'une telle formation. Inversement d'ailleurs, bien des individus ne pourront envisager qu'une formation professionnelle, proposée ou non par leur institution, puisse fournir l'occasion d'un réel investissement personnel.

Contrairement à ce qu'on pourrait penser, il ne s'agit probablement pas d'un malentendu, mais d'une même conception de la formation. L'idée persiste, en effet, d'une scission entre ce qui serait objectif - le domaine des compétences professionnelles - et ce qui ne pourrait être que subjectif - la formation personnelle. Toute une façon d'envisager la formation est ainsi en jeu.

Savoir et connaissance :

Depuis que Simonne Romain a commencé ses recherches sur la formation, dans les années 1920, la Méthode Romain souligne qu'il ne peut y avoir de formation que personnelle puisque c'est toujours quelqu'un qui apprend et se forme.

Apprendre une langue étrangère, par exemple, ne consiste pas à accumuler des savoirs linguistiques ni à développer des habiletés dans le maniement de cette langue. Si ces capacités sont certes nécessaires, le véritable apprentissage se réalise au moment où l'apprenant se laisse interpeller subjectivement ; à ce moment, il n'est plus seulement un manipulateur habile de techniques linguistiques mais il devient un sujet dans le système socio-culturel imposé par cette langue ; il peut alors constater probablement des modifications intimes de sa propre structure de penser et de communiquer, car l'emploi public - professionnel - qu'il fait de cette langue est en même temps un emploi privé le concernant personnellement parce qu'il est invité à s'y intéresser.

Cette évocation rapide de l'apprentissage d'une langue nous rappelle à propos qu'il convient de distinguer connaissance et savoir. Le savoir désigne un ensemble constitué qui existe indépendamment des personnes et dont il est possible d'étudier les lois internes à un moment et en un lieu donnés. La connaissance, quant à elle, est fabriquée par des

personnes qui sont en train de s'approprier du savoir. Le savoir existe donc même s'il n'y a personne pour connaître, alors qu'il n'existe pas de connaissance sans des personnes en train de connaître. La différence entre connaissance et savoir réside dans la relation entretenue personnellement par quelqu'un avec ce qui lui demeure pourtant étranger. ²

Compétences professionnelles :

Les compétences professionnelles pourraient être définies comme la possibilité de mettre en relation de façon pertinente les connaissances acquises avec une situation donnée. Si ces connaissances sont entendues comme des savoirs, les compétences ne peuvent être que des comportements à acquérir et à reproduire dans des situations professionnelles dont il faut espérer, pour l'efficacité de la production, qu'elles varieront le moins possible.

La mouvance des situations professionnelles rencontrées dans un même lieu de travail comme celles que peut être amené à fréquenter une personne au cours de sa vie souligne l'importance de ne pas figer des relations.

Dans la mesure où mettre en relations est précisément ce qui fonde l'approche de la formation que propose la Méthode Raimon, nous allons chercher à explorer, à partir de sa démarche, les rapports entre compétences professionnelles et compétence personnelle.

² Il est utile de signaler au passage, bien que cet aspect ne puisse être traité dans le cadre de cet article, que la connaissance dans un groupe est nécessairement collective puisque personne ne peut prétendre que sa connaissance soit l'équivalent à elle seule du savoir existant. C'est bien entendu valable aussi pour toute entreprise qui ait l'avantage de penser le partage des connaissances plutôt que la division hiérarchisée des connaissances.

Trois aspects de compétence semblent pouvoir être dégagés :

1) *Une compétence est, en premier lieu, la possibilité d'adapter, de manière adéquate, une connaissance en fonction de la situation qui se présente.*

2)

L'incompétence professionnelle survient donc quand on laisse une connaissance se refermer sur elle-même. Que dire en effet d'un commercial qui ne serait capable de vendre que tel produit, même s'il le fait fort bien ! L'efficacité dans le domaine précis cache l'impossibilité de créer des relations avec d'autres domaines. Une compétence en traitement de texte informatique ne serait-elle pas, bien souvent, une connaissance figée dans le savoir spécifique de tel logiciel ?

La formation est trop souvent tributaire de ce modèle de fonctionnement, lorsqu'elle propose de découvrir une technique en fermant dans le même temps toute possibilité de généralisation.

Acquérir des compétences professionnelles suppose la possibilité d'inférer à partir d'une donnée pour généraliser ou transposer.

3) *On appelle aussi compétence la possibilité d'intégrer dans une structure d'action des connaissances de champs différents.*

Que de réactions du type "Ce n'est pas la même chose!" témoignent de la difficulté d'envisager que chaque secteur de connaissance puisse rester ouvert. Lorsque chaque lieu de connaissance est considéré comme unique, aucune relation ne peut s'établir car tout est cloisonné.

Il y a là, en plus, une source d'incommunicabilité dans les groupes de travail, lorsque les domaines de chacun ne sont pas accessibles aux autres.

Récemment, lors d'un exercice de formation Romain où il était question de réduire une longueur de 20%, quelqu'un s'est retrouvé, très étonné, avec une dimension réduite au cinquième de la longueur initiale. Il lui a fallu beaucoup de temps pour se rendre compte que sa peur panique des chiffres lui faisait occulter un autre champ présent dans la situation, celui du langage : au lieu de lire "réduire de 20%", cette personne lisait "réduire à 20%". Ce qui se joue, à travers ce problème typique de ceux qui se prétendent forts ou nuls en maths (peu importe) est un niveau de la compétence permettant de mettre en relation des champs de connaissance différents.

Avoir la liberté d'utiliser dans un secteur donné des connaissances qui ont été investies dans un autre secteur suppose

- *de rester ouvert à des connaissances venant d'autres horizons;*
- *d'accepter de ne pas absolutiser son propre champ de connaissance.*

3) La compétence est enfin la possibilité de réorganiser des structures d'action en fonction du moment.

Un fait de formation fournira, je pense, une explication :

Plusieurs groupes doivent s'échanger des parties d'objets identiques que chacun a préalablement divisés. Un premier échange se fait sur le critère d'une répartition de masse. Mais, comme les groupes ne se sont pas entendus auparavant pour employer le même type de division, il est impossible de reconstituer les objets. Après la tentation de tout laisser tomber et celle de faire appel à l'animateur du groupe, censé être le chef sachant résoudre l'impasse, les groupes finissent par imaginer une autre structure d'action et s'échangent les morceaux en fonction de leur nombre, indépendamment de leur taille. Du coup, les objets peuvent être reconstitués.

Chacun envisagera aisément dans son secteur professionnel les analogies au quotidien d'un tel exercice...

Accepter de renoncer à une manière d'agir connue pour envisager une solution autre, plus adaptée à la situation, suppose

- *une disposition pour comprendre ce qui se joue sans prétendre le savoir,*
- *une fluidité de jugement et d'action.*

Compétences professionnelles et compétence professionnelle

L'étude des différents aspects des compétences professionnelles fait apparaître qu'un ensemble de dispositions générales est nécessaire pour rendre possibles des relations a) d'une ∞ situation à l'autre dans le même champ de connaissance, b) d'un secteur de connaissances à un autre, c) ou encore d'une modalité d'action à une autre en fonction de l'exigence du moment.

Est-il alors possible d'envisager une formation spécifique en correspondance avec chacune de ces compétences professionnelles ? Ce n'est pas le choix de la Méthode Romain dans la mesure où ce serait remplacer des connaissances isolées par des compétences isolées.

Par contre, en considérant attentivement ce que supposent les différentes compétences professionnelles, on perçoit qu'elles se réfèrent toutes à une même compétence professionnelle permettant justement d'établir des relations mobiles et souples aux trois niveaux de la perception des problèmes, du jugement pour établir des projets d'action cohérents et judicieux, de l'action pour savoir adapter des solutions variées, riches, ouvertes.

Quel responsable n'a pas rêvé de collaborateurs ayant cette compétence professionnelle fondamentale permettant une fluidité des conduites en

fonction des moments et quels collaborateurs n'ont pas rêvé de leur côté de responsables animés d'une telle compétence...?

Une formation à cette compétence professionnelle est-elle envisageable ? Non, dit encore le Romain, si on pense l'acquérir comme on assimile un savoir. En effet, elle ne préexiste pas aux situations professionnelles que vit la personne. Elle se situe dans le rapport entretenu avec ces situations. Elle est donc essentiellement expérientielle.

L'expérience, certes, donne un savoir. Mais ce savoir, comme tout savoir, restera toujours extérieur et ne servira à rien sinon à dire qu'à tel moment, dans telles circonstances, on a compris ainsi, on a fait ainsi, etc... Par contre l'expérience crée des connaissances, puisqu'elle permet des mises en relations. Les connaissances permettent alors d'imaginer de nouvelles solutions, donne la possibilité d'adapter.

Parce qu'elle se construit en même temps qu'elle se pratique dans des expériences, la compétence professionnelle est constituée d'une fluidité éminemment émotionnelle qui anime l'adaptabilité.

Compétence professionnelle et compétences personnelles

La compétence professionnelle ne peut donc pas être confondue avec la somme des compétences professionnelles évoquées plus haut. Elle est d'un autre ordre parce qu'elle est toute faite de compétences personnelles. Comment, en effet, une personne peut-elle établir des relations professionnelles fluides si elle ne dispose pas de compétences personnelles?

Il ne s'agit pas ici d'aptitudes qui seraient comme autant de qualités ou de penchants personnels. Il s'agit de la façon dont quelqu'un construit sa relation aux situations générales de la

vie, de la façon dont il crée les connaissances qu'il en a.

La formation Romain intéresse de nombreuses personnes parce qu'elle développe justement les compétences personnelles. Sans prétendre à être exhaustif, il est intéressant d'en citer quelques-unes, dans le désordre car il n'est pas possible de leur assigner un ordre, qu'il soit hiérarchique ou chronologique.

S'impliquer personnellement est certes essentiel, alors même que le mot est bien souvent galvaudé. Il suppose d'abord la possibilité d'accepter la complexité, ce qui ne manquera pas d'apporter son lot de questions. Encore faut-il avoir la capacité de se poser des problèmes devant la situation pour ne pas rester tributaire d'un environnement extérieur ou d'un contexte intérieur. Or, chacun de nous est porté trop facilement à simplifier la réalité, c'est-à-dire à tenter pratiquement d'en réduire les ramifications à l'infini pour ne retenir que ce qu'il juge important, généralement, hélas, ce qu'il connaît déjà et qui empêche justement un quelconque questionnement.

Savoir regarder et savoir écouter constituent des modes d'approche indispensables de la réalité de l'expérience. Si nous affirmons généralement le désir d'avoir des approches aussi vraies et entières que possible, cela reste bien souvent au stade de vœu car nous déjouons assez facilement ces démarches d'ouverture en laissant s'installer des filtres qui restreignent le complexe à des entités aisément repérables. Le choix que fait le Romain de proposer ses exercices sous la forme de situations qui englobent, à l'instar de la vie, de multiples facettes oblige le participant à écouter et regarder vraiment pour espérer déterminer une issue personnelle.

Cela ne peut advenir qu'à la condition d'admettre la confrontation. Toute situation de vie suppose en effet qu'on

accepte de se battre. Etre battant est une compétence que le Romain travaille particulièrement en évitant soigneusement le piège consistant à devenir un battant, c'est-à-dire quelqu'un pour qui la lutte ne serait plus seulement un acte nécessaire pour se situer dans la vie mais une sorte de symbole le représentant, la compétition risquant alors malheureusement de prendre le pas sur la confrontation.

Alors que la compétition inscrit dans la tutelle celui qui croyait s'en sortir en dépassant l'autre, la confrontation, qui exige dépassement de soi sans en faire une finalité, est école de liberté dans la mesure où elle laisse le champ libre à l'exercice du jugement et à la détermination propre d'une décision.

Ces dernières compétences ne peuvent s'exercer qu'à la condition de pouvoir mobiliser tout ce qui est en lien avec la situation vécue ici et maintenant. Cette mobilisation favorise la création de relations et développe une attention à l'ensemble et aux détails d'une situation. Si l'arbre ne doit pas cacher la forêt, condamnant celui qui la fréquente à ne rien percevoir d'autre que ce qui l'obnubile, la forêt ne doit pas garder des caractères à ce point vagues qu'il est impossible de s'extraire d'une confusion générale.

De cette attention à la situation, il sera possible de faire naître une rigueur de soi, faite d'exigence pour éviter toute forme de rigidification et d'engagement pour oser courir le risque de sa propre autonomie.

Cela amène la formation par la Méthode Romain à dépasser le stade des compétences personnelles pour envisager la compétence personnelle

**Compétences personnelles
et compétence personnelle**

Les exercices Romain, à travers des contextes dénués d'enjeux très motivants, proposent un travail sur le

long terme, en présentant des occasions d'implication, de relation, de confrontation. Dans la relation au temps, ils invitent à privilégier la durée où s'élaborent des processus incertains.

Souligner l'incertitude des processus rappelle à propos que les compétences personnelles ne sont pas des qualités intrinsèques - innées - de l'être humain, mais seulement des modes de relation fugaces à établir de façon nouvelle à chaque instant.

L'engagement, constamment sollicité au cours d'une formation Romain, est probablement au cœur de cette compétence personnelle, dans ce qu'il permet :

- d'un côté, de s'affirmer comme sujet sans avoir le souci de son image ;
- d'un autre côté, de laisser advenir la situation sans vouloir la maîtriser par une stratégie.

A la manière du liant employé par les maçons pour construire un mur qui n'est rien sans les matériaux qui constituent le mur pas plus que ces matériaux ne peuvent se souder en une structure cohérente sans lui, cette compétence personnelle donne corps à toute structure de relations parce qu'elle engage, de façon sans cesse renouvelée, les limites que chacun est amené à poser entre :

- assurance et certitude
- autorité et pouvoir
- disponibilité et tension
- obéissance et refus- intérêt et frustration
- autonomie et dépendance
- concurrence et reconnaissance de l'autre

Comme l'écrivait déjà en 1963 Louis François GIBERT, à propos du Romain (Revue Pédagogie Nos 2-3) : " Il s'agit d'aider les hommes à être "plus hommes"."

Michel BESSON
de l'Institut Simone Romain
- Paris -

“Le tonus d’attention qui met le sujet en relation avec lui-même par le mouvement ou l’attitude, ne doit jamais se transformer en un stéréotype qui l’amènerait à devoir toujours passer par le même cheminement pour se trouver en soi. Pour contrarier cette tendance naturelle, des successions comportant des mouvements, des attitudes contradictoires d’apparence seront proposées ; elles devront être faites en conservant une relation continue à soi-même... Cette relation n’a jamais le même aspect, la même profondeur, elle est mouvante pour être vraie.”

(Simonne RAMAIN, in "Perception de soi par l’attitude et le mouvement", de S. Romain et G. Fajardo, éditions de l’EPI, Paris, 1977, page 238).

"L’objectif essentiel de la Méthode Romain est de développer conjointement, de manière équilibrée et organique les principales attitudes de l’être humain, et notamment les trois principales : l’intelligence, l’émotivité et la motricité. Dans une personnalité équilibrée, correctement structurée, chaque aptitude valorise les autres et se valorise par les autres. La «structuration» est le but de l’éducation, mais elle en est aussi le moyen. Chaque fonction s’exerce et contribue à la connaissance et à l’action, sans interférer avec les autres, ni les combattre. Chaque facteur de personnalité, chaque élément moteur de l’être, doit participer à sa place, pour sa part, à l’ensemble, à l’acte. La valorisation de l’ensemble des facteurs donne la spontanéité créatrice."

(Jean FOURASTIE, in "Structuration mentale par les exercices Romain", de S. Romain et G. Fajardo, éditions de l’EPI, Paris, 1975, page 4)

"L’homme étant un tout équilibré vivant des déséquilibres successifs à l’instar de la marche, c’est dans la diversité qui le caractérise que nous cherchons son unité fondamentale en jouant constamment sur l’imbrication des divers aspects de son être, par laquelle doit se réaliser son harmonie propre. Cette imbrication recherchée des différents aspects de l’être humain nous pousse à définir notre travail comme une pédagogie de la relation : relation à soi, non à une image de soi, mais à un moi concret et perpétuellement mouvant que nous appellerions "je" ; relation aux autres, tous susceptibles d’être un "je" différent à chaque instant ; relation aux objets concrets ou abstraits, protéiformes eux aussi dans la multiplicité des relations que nous pouvons établir avec eux et entre eux ; relations aussi entre les divers centres de notre corps. Une seule activité mentale nous semble capable d’appréhender toutes ces relations simultanément : la vigilance, qui, constamment éveillée et vivant dans le présent, critique les mouvements de réaction qui entravent la disponibilité et facilite ainsi le jeu autonome de chaque fonction."

(Germain FAJARDO , in "Structuration mentale par les exercices Romain", de S. Romain et G. Fajardo , éditions de l’EPI, Paris, 1975 pages 9)

Ramain : le risque

J'anime à la Maison de la Promotion Sociale de Grenoble pour la sixième année un stage long de dix mois pour lequel est programmé un temps non négligeable de Ramain. J'ai, au cours des différentes promotions, rempli des grilles d'observation qui m'ont permis de faire des statistiques sur les quatre premières années.

Il apparaît que, pour un grand nombre de stagiaires, la formation a favorisé l'émergence de changements importants dans leur vie. Je me suis interrogé sur ces évolutions, pour en trouver la cause, en ces termes : «Pourquoi constate-t-on une évolution vers l'autonomie des déficients intellectuels ayant suivi une formation Ramain?» J'ai alors émis l'hypothèse que "le sujet est considéré, dans la pédagogie Ramain, d'une part dans un contexte donné et d'autre part dans sa globalité, comme responsable de son engagement." Mais qu'en est-il effectivement et pourquoi peut-on considérer que ces effets sont imputables au Ramain ?

J'ai été, au cours d'une recherche, confronté les statistiques concernant les observations établies sur les groupes durant la formation et des entretiens avec d'anciens stagiaires. Je suis parvenu au terme de cette étude à considérer que le risque, dans la pédagogie Ramain, est un vecteur important.

Ramain, la pédagogie du risque ou risquer d'être.

J'ai constaté que pour beaucoup de stagiaires la reconsidération narcissique, dont ils sont l'objet, leur permet de risquer la confrontation à l'erreur qu'ils ne redoutent plus de la même façon. En effet, nombreux sont ceux qui, au cours de la formation, ont dépassé la crainte de l'erreur et sont parvenus à y trouver,

lorsqu'elle se répète, l'indice de leur conduite.

De plus, cette affirmation favorise l'admission, pour eux, de se voir comme des interlocuteurs à part entière dans le quotidien. Le fait que cette transformation se fasse dans un cadre donné, celui de la formation, qui assure un étayage (suivi personnel des stagiaires par un service permet de se projeter plus facilement hors de ces limites.

1) Du passif à l'actif par le groupe comme propulseur.

S'engager, prendre une décision, n'avait pas de sens pour certaines personnes que nous avons accueillies en stage ; elles ne pouvaient pas le concevoir avant la formation. Pour ne citer qu'un exemple, à la question "Pensez-vous que ce stage peut vous intéresser?" plusieurs répondaient "Mon éducateur m'a dit que ce serait bien pour moi ". La question était alors recentrée sur le sujet et c'est l'avis de l'entourage qui apparaissait, exprimé comme un verdict. Prétendre que ces personnes avaient l'habitude de choisir pour elles serait donc abusif. Ne parlons pas de décisions, elles en étaient pour la plupart incapables et se contentaient d'une attitude passive ou attentiste.

La dynamique de groupe qui s'installe pendant les premières semaines permet de responsabiliser chacun au regard de l'ensemble et de lui-même. Il serait, certes, intéressant de s'attarder sur la dynamique des groupes³ que j'ai côtoyés ; cependant et bien que les

³ La dynamique des groupes recherche aussi les processus suivant lesquels le comportement individuel est modifié par l'expérience du groupe, et essaie de clarifier pourquoi les groupes se comportent comme ils le font et leurs membres réagissent d'une certaine manière » « *La dynamique des groupes et éducation* » M.A.BANY et L.V. JOHNSON, Dunod éd. Paris 1969 p.14

deux volets de la dynamique soit difficilement dissociables, j'ai fait le choix de m'intéresser plus particulièrement aux individus et à leurs interactions qui créent une dynamique influente sur tous.

S. Romain et G. Fajardo définissent leur travail "comme une pédagogie de la relation : relation à soi, non à une image de soi, mais à un moi concret et perpétuellement mouvant que nous appellerions "je"; relation aux autres, tous susceptibles d'être un "je" différent à chaque instant; relation aux objets concrets ou abstraits....; relations aussi entre les divers centres de notre corps."⁴ Le stagiaire en situation entretient donc différentes relations avec la tâche, imbriquées de façon complexe. Groupe, mais aussi relative dans le temps. Chacun est constamment en relation de façon complexe avec son environnement et les liaisons établies lui permettent d'accéder au groupe ; celui-ci lui permet de se sentir en harmonie avec un ensemble que chacun contribue à composer.

C'est par ce sentiment d'appartenance, et seulement s'il s'en détache, qu'il peut devenir lui-même. En d'autres termes, une certaine fusion au sein du groupe - comme le déclare un ancien stagiaire : *"On a passé des bons moments avec les collègues,...on était tous solidaires"* - permet à chacun par la suite, lorsqu'il prend de l'indépendance, de devenir sujet : *"Maintenant je pense ne plus avoir besoin de quelqu'un derrière moi."*

Ce pouvoir du groupe sur ses composants est un facteur important, c'est une des raisons qui préside au fait que l'équipe "choisit" les stagiaires qui composent un groupe. Recherchant l'hétérogénéité, l'équipe place chacun comme cas particulier dans le groupe *"Au début, je ne voyais pas bien pourquoi j'étais là..."* et comme élément d'un ensemble fini dans un contexte

donné pour lequel il ne se sent à priori pas forcément une appartenance. *"Le groupe suppose alors la reconnaissance des élèves comme sujets"*⁵. Le stagiaire *"est accepté comme pouvant être à la fois sujet de connaissance et d'émotion, nœud de relations et centre de décisions, alors le groupe peut apparaître, au moins en tant que concept, comme sujet social."*⁶

Les stagiaires, conscients de cette entité du groupe se sentent souvent investis d'un sentiment d'appartenance, *"Pas de problèmes dans ce groupe,... je me suis fait des amis..."* Cette conscience les sécurise, les dynamise, et les pousse à devenir, par une certaine fierté d'appartenance, des sujets (autonomes) capables de se rendre acteurs⁷. La nécessité pour l'humain paraît donc être, afin de devenir l'être qu'il peut potentiellement devenir, de s'inscrire dans un milieu, un circuit, un groupe. Mais, et c'est là que l'être humain, peut-être, se différencie des espèces vivant en groupes ou sociétés, il a besoin, paradoxalement, de mettre une certaine distance avec le groupe d'appartenance, de prendre du recul pour pouvoir devenir soi. Et, pour ce faire, le premier pas n'est-il pas de s'interroger sur ses propres habitudes pour éventuellement les changer?

2) De l'habituel au spécifique ou le bénéfique du doute.

Lorsque les stagiaires, au début de la formation, sont confrontés à des situations nouvelles ou différentes de ce qu'ils ont l'habitude de rencontrer, ils adoptent une attitude de rejet. Proclamant haut et fort *"On sait pas, on*

⁴ « Structuration mentale par les exercices Romain » S.Romain, G.Fajardo, ed.EPI, Paris 1975 p.8-9

⁵ "Itinéraire des pédagogies de groupe", Ph.Meirieu, Chroniques Sociales de Lyon,1991, Tome 1 p.27

⁶ Idem

⁷ Le terme acteur prend ici un terme qu'il convient de clarifier. Pour Alain TOURAINE "être sujet signifie avoir la volonté d'être acteur, c'est-à-dire de modifier son environnement plutôt que d'être déterminé par lui" in Le retour de l'acteur. Essai de sociologie. Paris, Fayard 1984, 339 pages.

*a jamais fait ça!*⁸, ils ne s'interrogent pas sur la capacité qu'ils ont de faire, ni même sur un traitement de la réponse qu'il peuvent apporter. Ce n'est qu'après avoir répété la consigne et insisté sur ce qui était demandé que quelques-uns se prennent au jeu et "rentrent dans le problème". L'animateur se trouve alors confronté d'une part à ceux qui ont peur d'affronter l'inconnu et qui revendiquent d'apprendre avant de faire, assujettis à un fonctionnement⁹ (nous devrions dire conditionnement) qu'ils ne peuvent voir déroger, et, d'autre part, à ceux qui parviennent, avec une certaine insistance, à donner une réponse.

Il est à noter qu'apprendre pour les premiers, ne peut s'envisager autrement qu'en répétant jusqu'à la maîtrise complète. La vision étroite du savoir et de sa transmission est révélatrice de cette "docilité" dont ils font preuve. Pour beaucoup, seuls les professeurs savent, peuvent enseigner, et décident de ce qu'il faut savoir. Ces résultats ont souvent, sur ceux restés en retrait de l'exercice, deux effets successifs, renforçant dans un premier temps le fait qu'ils ne peuvent pas faire sans apprentissage préalable, et par la suite, permettant au doute de s'installer et d'ébranler leurs certitudes, puisque d'autres y accèdent sans apprendre.

Je constate que d'une façon générale ces adultes dits "déficients intellectuels" ont beaucoup de mal à sortir du schéma scolaire qu'ils ont connu. Il est demandé en Romain, de ne pas utiliser de gomme et de corriger au crayon de couleur, cette prescription les dérange énormément dans leurs habitudes face à une production écrite et les pousse à de vives protestations. Ils ont, en effet,

des difficultés à admettre que ce qu'ils ont appris ou plus généralement retenu ne soit pas utilisable dans tous les cas de figures qu'ils rencontrent. De plus, ils sont très souvent victimes de la particularité des exemples donnés pour illustrer un concept. Par exemple le carré ne peut se concevoir que si deux de ses cotés sont horizontaux au risque de devenir un losange s'il tourne de 45°. De même généralement le rectangle n'est représenté qu'horizontalement. Ce n'est que confrontés à l'impossibilité de résoudre, soit par l'erreur soit par une impasse, qu'ils perçoivent alors la nécessité de s'interroger pour trouver "autre chose" de plus adapté.

Avoir la possibilité de choisir ce qu'ils souhaitent apprendre et ne pas se contenter de ce qui leur est proposé est aussi, pour beaucoup, une révélation. Ainsi, très important, le groupe est là pour créer le doute et briser des certitudes afin d'ouvrir un champ de réflexion plus large. Pour D., le Romain *"C'est des exercices de connaissance sur soi-même (des trucs qu'on fait rarement dans le travail, on est donc pas habitué) et soi-même ça veut dire qu'il ne faut pas s'arrêter, il faut découvrir d'autres choses que ce qu'on connaît"*.

Le groupe a été, sans doute, pour D. un moteur, un soutien et une référence, il a favorisé une recherche en installant le doute. Pour S. Romain et G. Fajardo *"le fait de douter de la convenance de telle ou telle étiquette nous projette dans une situation de recherche d'où naissent la nuance et le nouveau concept, périssable lui aussi"*¹⁰. Permettre au doute d'exister, n'est-ce pas découvrir ses limites, ou envisager les limites d'un système?

Constater les limites permet d'envisager le problème sous un autre aspect. L'affirmation *"C'est impossible"* (conséquence d'une non représentation) fait alors place à *"Je ne trouve pas"*. Du

⁸ Je ne peux devenir moi-même qu'en appartenant à un groupe qui me propose des circuits de développement. Mais si j'appartiens trop à ce groupe, je ne pourrais jamais devenir moi-même, je deviendrai ce que veut le groupe" « *Les nourritures affectives* », Boris Cyrulnick, Ed. Odile Jacob, Paris

⁹ "C'est précisément la connaissance des assujettissements qui en confère la maîtrise au sujet et lui donne, par là, une relative autonomie" Ph. Meirieu, op cité, tome 1 p.27

¹⁰ Simonne RAMAIN, Germain FAJARDO, op cité p.7

refus massif il y a passage à une appropriation du problème qui n'est pas sans conséquences. Le "*Je ne trouve pas*" est significatif, dans de nombreux cas (dans la mesure où il y a recherche et attention), de l'emploi d'une mauvaise stratégie que le stagiaire n'arrive pas à abandonner. Pourtant, "*on peut concevoir une formation qui crée les conditions pour qu'adviennent des formes diverses, inconnues, imprévisibles, inattendues; une formation qui en même temps qu'elle favorise l'apprentissage des savoirs, permette au formé de faire jouer son autonomie, de devenir sujet de sa formation et non objet manipulé.*"¹¹

Les situations Romain, vraisemblablement, répondent à cette conception puisqu'elles ne font pas appel à des connaissances spécifiques et aucune aptitude particulière n'est exigée. Les prérequis sont, en conséquence, élémentaires, chacun peut alors se sentir à tout moment capable de faire en menant sa recherche. "*Quelle que soit l'origine du sujet auquel ils s'adressent, son niveau de culture, ses coutumes, les exercices que je propose, conviennent toujours.*"¹²

D'un mode de fonctionnement acquis par la répétition, le stagiaire passe progressivement à une réflexion qui l'engage ici et maintenant. Le *hic et hunc* est dans le Romain un élément important, le contexte dans lequel les situations se déroulent fait partie intégrante de la situation à vivre. Mais risquer ou se risquer à une réponse impose un "lâcher prise" de certitudes (qui peut parfois engendrer des angoisses) et une assurance personnelle que le stagiaire se construit par une certaine "rassurance". En d'autres termes, le risque impose de

s'écouter et de faire un choix, en fonction des représentations disponibles que le stagiaire peut se construire, même si ce choix est de copier son voisin.

Pour conclure est-il possible de parler du risque sans parler de l'erreur ? Risquer une réponse c'est se l'approprier en assumant l'erreur éventuelle, dépasser la crainte qu'elle peut susciter et petit à petit acquérir une certaine assurance. C'est donc se responsabiliser et s'adapter à un environnement mouvant.

Nous pensons que par le risque les stagiaires s'engagent et se forment un raisonnement. Le groupe a, pour cette recherche personnelle, un rôle prépondérant régulateur et moteur. L'erreur n'y est pas vécue comme une exception ; en effet, les autres y sont aussi confrontés, chacun y a droit. En revanche, leurs erreurs sont peut-être personnalisées et diverses, la recherche à faire en sera individualisée. Vécue au début comme une faute, l'erreur devient une appréciation non conforme de la consigne. Le constat de l'erreur se fait en rapport à une consigne, si la consigne permet des interprétations différentes, il n'y a pas erreur pour ces résolutions. L'erreur est par conséquent, soit une interprétation abusive de la consigne soit l'écart constaté à la corrélation réponse-consigne. Dépasser l'erreur banalisée par le risque assumé peut s'inscrire dans un projet pour affirmer une assurance.

Risquer sa transformation ou la révélation de l'erreur.

Il est difficile de dissocier le travail individuel et celui de groupe dans la pédagogie Romain ; les deux sont étroitement liés. Sur la durée des stages, des transformations de comportement sont observables. Je les attribue au fait que le stagiaire n'est pas seul. En ce qui concerne l'erreur, le groupe peut donc favoriser des

¹¹ Michel BESSON "Rupture et dynamisme" in Labyrinthe n°2 Novembre 1987

¹² (S.RAMAIN in Le Labyrinthe, actes du premier congrès de la Méthode Romain, 1963, p.22-02) Cit. de Térésinha Rey, S.Ramain et André Rey - Quelques rappels, Labyrinthe n°6 novembre 89.

modifications de conceptions. J'ai constaté à quel point la peur de l'erreur pouvait entraver les stagiaires dans leurs démarches et dans les réponses qu'ils pouvaient donner face aux situations auxquelles ils étaient confrontés. L'effort pour "dépasser les barrières qu'on avait" dit Yann, a en fait été concentré sur l'observation de la répétition de certaines erreurs et la recherche de leurs causes.

Lorsqu'après quelques semaines ceux qui tentent de produire, malgré une conception de l'erreur "négative" (l'assimilation à la faute me paraît humiliante), parviennent à entraîner dans leur sillage les autres, alors, pour la plupart, la représentation de l'erreur issue de la scolarité n'est plus le seul modèle de référence dans le groupe. Et seulement alors, parler de la rature, du tâtonnement, de l'essai non plus en terme de propreté mais de recherche devient possible. Autant de modes fonctionnels bannis des stagiaires. Pour eux, si l'erreur pointe son nez, "il faut recommencer, ça fait sale !". Ils veulent souvent une production propre, et sans anticipation du résultat commencent à produire avant même d'avoir envisagé l'ensemble de la consigne. Ils ont généralement beaucoup de mal à se représenter le "produit fini".

L'erreur, dans le Romain, qu'elle soit de raisonnement ou d'inattention dans la réalisation, n'est pas évacuée mais au contraire valorisée pour être utilisée ; les corrections se font en couleur et pour cela plusieurs couleurs sont disponibles selon les besoins. C'est par la trace de l'erreur que le cheminement de la réflexion subsiste, aussi est-elle corrigée pour les situations qui le permettent et pas effacée.

Rares sont les cas où recommencer sera possible. Il est évident que pour un stagiaire en difficulté qui aura fait plusieurs tentatives de correction, et de ce fait cumule sur sa feuille des traces de couleurs différentes, la situation, de par la confusion qu'elle suscite, devient autre. Mais le "travail" d'accommodation de ce stagiaire pour s'adapter (par la

mise en conformité de sa production à la consigne), même s'il est loin du résultat envisagé, aura été effectif. La recherche dont il aura fait preuve est en fait la seule chose qui lui était demandée au travers de cette situation prétexte.

A propos de l'erreur Maryvonne Sorel écrit que "*le sujet va aussi apprendre à accepter ses erreurs ; à les vivre comme apprentissage de savoirs. Il va être sollicité d'en rechercher le pourquoi, la nature : l'erreur dans le "Romain" est le "lieu nécessaire où, en me trompant, j'ai toute chance de me trouver". Toutes les traces de l'expérience personnelle entreprise sont conservées sans être détruites ou effacées.*"¹³ Néanmoins, durant la période du début, et ce pour chaque promotion, des stagiaires ne voient, dans le tâtonnement, que l'accès à un résultat immaculé, et même si celui-ci n'est pas conforme à la demande, une production sans rature reste prioritaire.

L'erreur, vécue au début comme une faute qui entachait la virginité d'un travail de production, provoquait pour s'en abstenir et surtout ne pas souffrir d'une éventuelle disqualification, le rejet en bloc de ce qui était proposé. Ne se sentant pas continuellement en compétition avec les membres du groupe, mais impliqués dans la réussite collective, les stagiaires avec le Romain prennent conscience du tout et de la partie et ainsi désacralisent l'erreur. Outre le fait que le groupe soit perçu comme un milieu privilégié où l'on "*voit dans la communauté un rassemblement de sujets autonomes*"¹⁴ ou des sujets en voie d'autonomie, pour les groupes qui nous concernent.

Dans la mesure où tous les participants sont reconnus du même handicap et ont à priori une égale façon d'influer sur l'ensemble, le groupe peut

¹³ "Pratiques nouvelles en éducation et en formation", S/ Dir Maryvonne Sorel, L'Harmattan, Paris, 1994, p.72

¹⁴ Cit. (de B.Kaye et I.Rogers in "Pédagogie de groupe" 1978, p.36) in P.Meirieu, op cité, tome 1, p.32

éventuellement faire office de "tremplin" pour les amener à changer. Paradoxalement, le groupe laisse "*les élèves tirer les leçons de leurs erreurs et fait en sorte qu'ils les découvrent eux-mêmes,*" et bien qu'individuellement ils puissent le faire aussi, le groupe, comme l'écrit P. Meirieu (op cité), devient alors un "*accélérateur des procédures d'apprentissage*", et ceci par la diversité des approches de l'ensemble, ce qui permet à chacun de "rebondir" sur des phases de raisonnements pour construire petit à petit le sien.

Ou encore, "*le participant est invité à constater que sa propre image ne peut se réduire à tel modèle. Elle change selon les modes de relation qu'il instaure et les regards qui se posent sur lui. Du coup, il n'est pas contraint de se mouler à un modèle imposé, ayant la possibilité de rompre avec un rôle qu'il pouvait croire obligé, il s'ouvre à la mouvance, à l'adaptabilité*" (Michel BESSON, article cité). Inviter à investir autrement son environnement et à s'adapter, à se reconsidérer soi face aux autres, peut brièvement résumer les intentions de la méthode Romain. Mais est-ce possible sans reconsidérer l'erreur comme pouvant être salutaire?

En conclusion, le groupe a une importance capitale pour favoriser des modifications concernant les représentations et l'appréhension de l'erreur. A la peur de la faute qui pouvait entraver les démarches, peut alors succéder la trace laissée par l'erreur qui prouve qu'elle a été débusquée pour enfin devenir un "lieu où l'on peut se trouver". Ne sommes-nous pas confrontés au travers de cette volonté de modifier la représentation de l'erreur à une méthode de remédiation cognitive?

Patrick BOLLE
de la Maison de la Promotion Sociale
- Grenoble -