



# LABYRINTHE

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

N° 18 - NOVEMBRE 1995

## SOMMAIRE

### **Editorial**

**Individualiser, pourquoi**  
par Germain FAJARDO

**Entre norme et loi, devenir sujet**  
par Michel BESSON

**Pourquoi donc... faire du travail corporel en formation?**  
par Louis DOMPNIER,  
avec la complicité d'Annie BERTRAND

**Au fil des jours, l'être humain apprend...sa vie**  
par Monique ZAMBON

**Apport d'une pratique du Ramain dans une expérience d'alphabétisation**  
par Marie-Hélène DEVAUX

## EDITORIAL

Comme bien souvent, ce numéro de LABYRINTHE présente une variété des pratiques de la Méthode Ramain. Curieusement, alors que le Ramain est souvent reconnu plutôt dans le monde de l'éducation des enfants et des adolescents, il n'est fait référence ici qu'au travail auprès d'adultes.

Dans ce qui pourrait paraître ainsi relativement semblable, une diversité apparaît au niveau des groupes et au travers des divers établissements et organismes : lieu de travail pour des employés communaux, cadre de recherche d'emploi ou d'insertion sociale pour des personnes handicapées, milieu hospitalier pour des personnes âgées...

Mondes différents des participants, professions et qualifications professionnelles diversifiées des animateurs, autant de variétés pour des pratiques de la même méthode. La rencontre entre une même technique - même s'il existe différents dossiers d'exercices - et des pratiques locales diverses donne à penser.

Entre uniformité et éclatement en autant d'approches qu'il existe de lieux d'intervention, comment concilier cohésion de l'ensemble et liberté de chacun ? Les articles présentés laissent suffisamment apparaître les différences des pratiques et des recherches pour couper court au soupçon qui pourrait naître ici ou là d'absence d'autonomie dans la création de chaque animateur.

A l'opposé de ce que suggère le mot méthode aux oreilles de la plupart de nos concitoyens, la diversité est partie constituante de la Méthode Ramain puisqu'on la retrouve, délibérément mise en œuvre, à tous les niveaux. Diversité, d'abord, dans un dossier, des exercices entre eux à l'intérieur d'une même série, des séries entre elles à l'intérieur d'une même rubrique, des rubriques entre elles. Mais encore, diversité entre les dossiers et, pour un même dossier, diversité des populations auxquelles il peut être proposé, certains animateurs pouvant d'ailleurs témoigner de la richesse que représente pour eux la confrontation d'un même outil avec des populations dont les intérêts divergent.

Il convient encore d'accompagner la pratique de chacun d'une réflexion suffisante pour éviter des divergences ou des hétérogénéités trop importantes pour être reconnues : orientations plus ou moins comportementales, usage d'un étiquetage des personnes pour déterminer des types d'interventions, adaptation de la formation à des courants de modes... sont autant d'éléments qui peuvent aller à l'encontre des principes posés dès le départ de la Méthode comme durée, groupe, insertion dans un ensemble institutionnel... Ceci est capital pour assurer une cohérence du Ramain.

Il faut entretenir, enfin, un débat en profondeur sur ce qui constitue le sens de la formation Ramain. Certains articles paraissant dans les numéros de notre revue ou d'autres revues fournissent une première trame. Les travaux du Groupe d'Etudes Théoriques - ouvert à tous les membres de l'Association A.S.R.I. qui le souhaitent, rappelons-le - en sont une autre. La confrontation enfin avec d'autres points de vue dans

le cadre de rencontres ouvertes en constitue une troisième.

Le prochain Colloque de notre Association qui se déroulera en Lorraine les 22 et 23 mars 1996 sur le thème *La formation engendre-t-elle l'emploi?* Représente un enjeu à deux titres puisqu'il fournira l'occasion d'une mise en commun de dispositifs et d'options de formation probablement diversifiés et qu'il permettra sans doute de situer l'approche originale du Romain dans le milieu de l'entreprise.

Michel BESSON

## Individualiser, pourquoi ?

Depuis quelques années déjà, il est de plus en plus fréquent de rencontrer dans les milieux de la formation, des expressions du type : "enseignement individualisé", "formation individualisée", jusqu'à "cours individualisés de formation"... et la question m'est venue, non de rechercher quel pourrait être le contenu de ce qui est proposé, mais plutôt quelle serait la raison de privilégier ce mode de formation.

*Individualiser, pourquoi ? Pour promouvoir l'individu*, dirais-je en première hypothèse. Or, que recouvre le concept d'individu, en principe, vous et moi ? "Tout être formant une unité distincte dans une série hiérarchique formée de genres et d'espèces" - dit le Robert - "Corps organisé vivant d'une existence propre et qui ne saurait être divisé sans être détruit." Le fin mot fait son apparition : *division*.

L'étymologie dont *individu* est porteur (individuum : ce qui est indivisible) nous rappelle sans cesse ce caractère à deux faces : indivisible, certes, mais en même temps, produit d'une division, comme ces réductions de nos souvenirs scolaires *au dénominateur commun le plus faible* ou *à la plus simple expression*. C'est ainsi qu'en divisant le genre, l'espèce, la collectivité, on a trouvé *l'individu* ! "Dernier terme de la classification" - ajoute le dictionnaire.

*Individualiser, pourquoi ?* Et si, en deuxième hypothèse, ce que l'on chercherait à promouvoir, plutôt que l'individu, triste réalité tout compte fait, était *l'individualisme* ? C'est le verbe *individualiser*, que le Robert définit comme "différencier par des caractères individuels" et le Larousse comme "distinguer, considérer une personne, une chose, isolément" qui m'amène à envisager

cette éventualité, où l'individualisme, pétri comme à l'accoutumée de différence et isolement, serait facteur de division entre pairs, entre semblables.

Tel que je reproche à l'individualisme d'être diviseur - nous savons bien ce que sont une société, une famille, un peuple divisé et leur lot d'oppositions et de rancœurs - je lui reproche aussi son enfermement qui s'obstine à nous considérer comme si nous étions constitués d'un moi autonome qui - au dire de Pierre Macherey - "du fait qu'il se définit par son essence première, communique d'emblée avec un universel et, déjà tout plein de lui-même, précède sa propre histoire".

Or, le Robert reconnaît encore un sens à *individualiser* ; c'est "rendre individuel en adaptant ou en attribuant à l'individu". C'est ainsi qu'on individualise des fortunes en donnant des parcelles à chaque héritier - désunion encore - c'est ainsi qu'on adapte la connaissance pour la mettre à la portée de tel ou tel autre apprenant.

*Individualiser, pourquoi ?* Nous pouvons donc répondre - c'est ma troisième hypothèse - *Pour adapter!* et enfin voilà le maître mot des pédagogues ou autres thérapeutes qui craignent d'être placés au rang des inutiles... Mais de quel droit peut-on manipuler la réalité pour la faire ingurgiter par ceux dont on a la prétention de maîtriser l'appétit ainsi que les capacités digestives, tous classés auditifs, visuels, rêveurs, manuels, parcimonieux ou dépensiers ? C'est à se demander pour qui l'on se prend en prenant ainsi les autres et j'y vois encore, plutôt que la promotion de l'individu, celle de l'individualisme, cette attitude "qui tend à fixer la réalité de l'individu indépendamment de ce qui constitue son dehors - c'est encore

Pierre Macherey qui parle - et qui donc le considère comme une entité autonome, se suffisant à elle-même, refermée sur soi et sur le monde de ses intérêts, lesquels renvoient tous à l'intérêt primordial que l'individu se porte à soi-même. D'une certaine manière - conclut Macherey - c'est traiter l'individu comme un singulier absolu, en le détachant de tout rapport à un universel extérieur représenté par l'existence de tout ce qu'il n'est pas, et de tous les autres qu'il n'est pas."

Le souvenir me vient d'un Espagnol qui me confiait en sa langue : "Grâce au Romain, je vis ma différence dans un univers de différences, sans devoir être ni distinct ni distant".

Germain FAJARDO  
Président d'A.S.R.I.

---

## Entre norme et loi, devenir sujet

La communication entre les membres d'une société suppose que des intérêts communs rendent possibles des échanges. Or, s'il est assez aisé d'admettre que l'intérêt est capable de conduire les actions de quelqu'un, il faut bien reconnaître la difficulté pour un groupe social d'harmoniser les intérêts divers de ses membres dans la mesure où ils peuvent se situer sur des registres fort différents d'une personne à l'autre au même moment, de même qu'ils peuvent varier d'un moment à l'autre pour la même personne.

C'est pourquoi toute vie en société suscite des règles qui permettent à chacun de moduler sa conduite sur ce qui peut être admis par l'ensemble. Les rapports des hommes entre eux ont ainsi la possibilité de s'organiser parce que chacun peut établir une relation avec une instance qui est la même pour tous et qui est reconnue par tous. Sur la base de cette relation à la fois personnalisée - donc unique - et suffisamment semblable à celle des autres - donc universelle en quelque sorte - chacun est invité à définir une conduite qui lui permettra d'ajuster ses comportements. De cette condition dépend l'acceptation par tous du comportement de chacun.

Tout en offrant un cadre dans lequel peuvent s'organiser les échanges, les règles sociales constituent une référence pour ceux qui procèdent à ces échanges. En même temps qu'elles rendent possible une circulation de biens sur une base acceptée par d'autres, elles ouvrent ainsi la possibilité d'une relation avec un environnement social transcendant capable de fournir notamment une reconnaissance sociale.

Du coup, les règles ne sont pas seulement des moyens de régulation des transactions dans un groupe ; elles occasionnent ou provoquent aussi des modifications de conduites et d'attitudes des personnes. A ce titre, elles doivent être au cœur d'un processus de formation.

### La règle

Une règle, comme l'indique le premier sens du mot, est un objet rigide qui sert de guide pour conduire l'action d'un tracé. Elaboré par un groupe social, ce guide permet donc à

chacun dans ce groupe de conduire ses actions sous une certaine contrainte.

Cette définition rapporte à la règle trois éléments : un groupe qui a élaboré la règle à travers son histoire et sa culture et qui veille à son maintien pour assurer sa cohésion ; un membre du groupe qui l'emploie et se soumet à sa contrainte ; une action qui constitue l'occasion de la rencontre des deux autres éléments que sont le groupe et l'individu.

Une rapide approche des rapports entre les termes de cette définition dans l'action de tracer devrait nous amener à approfondir la notion de règle en général, notion d'autant plus intéressante à aborder que l'interdiction de l'emploi de l'instrument-règle dans les exercices de la Méthode Romain permet de constituer...une règle.

L'action de tracer peut évidemment exister indépendamment de l'instrument, puisqu'il est possible, par exemple, de tracer à main levée. Certes, le tracé ne sera pas réalisé avec la même aisance ou la même assurance dans l'un et l'autre cas et le résultat obtenu ne présentera ni la même rectitude, ni la même sûreté.

L'instrument qu'est la règle s'impose ou non à quelqu'un comme guide selon le résultat qu'il escompte et la représentation qu'il se fait de son action. Le résultat, en effet, ne peut être imaginé qu'à partir d'un usage et d'une existence de l'outil préalable à la personne qui trace et à son action spécifique.

Du coup, le résultat se trouve porteur en même temps de certaines valeurs du groupe qui a élaboré l'instrument ; valeurs qui conditionnent et déterminent peut-être, comme autant de normes groupales, l'action de l'utilisateur.

On pressent qu'une situation - et bien entendu une situation de formation également - puisse

être un lieu où l'action mêle décisions et répétitions, un carrefour où l'autonomie se heurte aux déterminations, un enjeu où l'individu se lie au groupe tout en s'en détachant.

Selon la façon dont elle pose des règles, une formation pousse plus ou moins le participant à fréquenter ces relations toutes personnelles. Pour la Méthode Romain, permettre de fréquenter au maximum ces relations ambiguës est fondamental.

Ainsi, lorsque l'exercice Romain proscrit l'emploi de la règle comme instrument de tracé, on peut considérer à première vue qu'il perturbe éventuellement chez le participant un geste moteur habituel. En fait, l'interdit extérieur posé par la consigne de l'exercice contrecarre une habitude, force qui pousse à agir d'une certaine façon, qui oblige au titre d'une norme intérieure.

Les règles auraient-elles pour fonction de modifier des gestes, des modes d'action? Inciter à agir autrement permet effectivement de quitter un mode de fonctionnement jugé peut-être inadéquat dans la société. Les campagnes d'information/formation sur la sécurité routière ou sur la prévention sanitaire en sont des exemples. La formation se prête admirablement à une telle opération qui peut être du ressort de la manipulation si elle laisse supposer qu'il suffirait de changer d'action pour devenir responsable.

Or, quelqu'un n'est pas plus responsable en effectuant un tracé à main levée qu'il ne l'est en traçant avec la règle. La formation Romain n'ouvre pas immédiatement à la responsabilité en posant la consigne qui empêche l'usage de l'instrument-règle. Pour dépasser la problématique de l'intégration au groupe et laisser advenir la responsabilité personnelle, il faut admettre que la consigne qui interdit l'instrument du tracé ne perturbe pas

seulement un mode d'action mais interpelle aussi la représentation que le participant se fait à travers son action et le produit de celle-ci, de son rapport au groupe et finalement de lui-même.

Si la règle est entendue comme une obligation réglementaire du groupe, y faillir amène inéluctablement l'exclusion ; la personne doit alors se soumettre ou partir.

Si elle est considérée comme un équivalent du groupe, produire l'action censée y correspondre pare immédiatement et nécessairement son auteur de la valeur portée par le groupe entier ; pour entrer dans la norme, la personne se doit d'y répondre, faute de quoi elle se dévalorise en étant anormale.

Si à l'inverse la règle est reconnue comme un signe important du groupe, une valeur certes mais dont la personne ne sera jamais l'équivalent, celle-ci conserve une marge lui permettant de s'engager dans un acte ; elle peut alors advenir comme sujet.

L'enjeu est donc de taille.

## **La règle n'est pas le règlement**

Comme toute formation, la formation Romain s'appuie sur de nombreuses règles qui constituent le cadre de la situation qui va servir de médiation. Certaines règles sont explicites : ce sont essentiellement les consignes ; d'autres sont implicites et relèvent généralement du contexte de la situation : l'horaire, le lieu, le formateur, les autres membres du groupe, l'usage du mobilier, des outils, le contenu lui-même de la formation, les codes de politesse, les us et coutumes des groupes de formation etc.... Toute la situation de formation est donc portée par des règles, dans le sens que tous ces aspects infléchissent les conduites du participant.

L'ensemble de ces règles explicites et implicites constitue une référence unique pour tous les membres du groupe de formation. Cette référence - malheureusement, diront certains - est bien évidemment sujette à interprétation puisqu'elle fournit seulement des orientations d'action. Aussi, la tentation est grande de poser un règlement censé fixer les actions en fonction d'une appréciation d'appartenance à une entité groupale ; le règlement prescrit le permis et le défendu, en indiquant, en quelque sorte par contrat, les conséquences pratiques des actes posés, notamment en fixant les punitions ou récompenses.

Ainsi, tout sport de ballon contient une règle qui précise que lorsque le ballon sort des limites du terrain, il est mis hors-jeu. Voici une règle fondamentale du jeu collectif de ballon qui resserre l'unité de lieu. Mais, chaque sport a fixé un règlement pour déterminer le moment où on considère le ballon hors des limites. De même, toute Association s'est posé des règles, appelées généralement statuts, qui fournissent des orientations générales destinées à durer quelles que soient les variations des circonstances. Parallèlement, elle prévoit un règlement qui précise pour une durée limitée dans le temps certains points ayant un caractère contractuel.

Le règlement fixe des dispositions arbitraires. Pourquoi le ballon est-il déclaré hors du terrain lorsque celui qui le tient pose le pied en dehors des limites, même si le ballon est resté à l'intérieur des marques? Cela n'a pas de sens en soi, sauf celui de poser, de l'extérieur, une référence unique qui assure une cohésion de fonctionnement du groupe en maintenant à l'écart les implications individuelles et le sens que chacun peut donner à son appartenance au groupe.

Aussi, les actions qui relèvent d'un règlement

peuvent-elles être jugées assez facilement justes ou erronées, vraies ou fausses ; si l'inadéquation de l'action avec le règlement n'est pas perçue par la personne elle-même, une autorité est mandatée pour rappeler que le règlement est extérieur aux choix de l'individu, qu'il est seulement demandé de l'appliquer et que sa non-application entraîne une sanction, éventuellement l'exclusion du groupe. L'arbitre en sport, le Conseil d'Administration dans une Association ont, entre autres, cette fonction.

### **La Méthode Ramain choisit la règle et non le règlement**

La Méthode Ramain, justement, refuse de situer ses règles - et tout particulièrement les consignes de ses exercices - du côté du règlement, même si certaines d'entre elles peuvent donner l'impression d'en relever. Prenons le cas de la consigne "maintenir la feuille de papier à l'horizontale". Apparemment, il s'agit bien d'un ordre ou d'un interdit et il est aisé de juger si la feuille est ou non à l'horizontale. Pourtant, l'enjeu de cette consigne n'est pas d'obtenir que le participant dispose sa feuille dans cette position ; d'ailleurs, si ce n'est pas le cas, nulle stratégie et nulle didactique ne seront développées en vue de produire une réalisation plus conforme.

Il ne s'agit pas plus de créer les conditions d'une reconnaissance des différents participants entre eux comme membres d'un même groupe. La position dite "aisée" dans les exercices de mouvements, par exemple, n'est évidemment pas un signe de ralliement ni une marque de fabrique ; quelle que soit la façon dont cette position est respectée, nulle exclusion ne sera prononcée.

La fonction des consignes dans les exercices est de créer - arbitrairement, certes, puisque la Méthode Ramain se situe dans le champ de la

formation - une occasion pour que le participant reste attentif à son acte. Du coup, l'enjeu n'a plus rien d'arbitraire. Car, ce faisant, la Méthode Ramain se place dans le registre de l'éthique et ne cherche pas à développer une conduite morale visant la bonne réponse prévue ou "naturelle". L'éthique, qui est le domaine de la règle, place chacun sur la limite qui sépare ce qui est imposé ou doit être fait selon les prévisions et ce qui relève des choix et de l'engagement de chacun.

Ainsi en est-il des règles de politesse qui exigent par exemple un salut lors d'une rencontre mais ne précisent pas la manière de réaliser ce salut. Sauf à vouloir éviter justement un engagement personnel en se réfugiant derrière le règlement de l'étiquette, le salut dépendra de l'implication de la personne dans la situation qu'elle vit.

A la différence du règlement qui cherche à éviter tout rapport de la personne avec ses valeurs que sont l'usage, les modes culturels, les codes reconnus par une majorité, la législation, la patrie, l'idéologie, la nature, Dieu..., la règle implique ces rapports.

A travers les situations de la formation, le participant fréquente ses propres ambiguïtés ordinaires devant la règle. Il lui faut renoncer à connaître celle-ci comme règlement qui prévoit les modalités de son action pour la reconnaître comme référent qui dépasse son action immédiate et, de ce fait, le dépasse.

### **La règle, entre norme et loi**

Selon les circonstances, la règle prend soit les caractéristiques d'une norme, soit celles d'une loi. Norme et loi ne relèvent pas d'une même position du sujet et entendre la règle comme une loi ou comme une norme n'engendre pas les mêmes attitudes.



En rencontrant la loi, le sujet bute contre une instance qui ne vient pas de lui, qui lui indique une orientation sans lui fournir de chemin. Obligé à une confrontation, le sujet est interpellé dans ses modes de fonctionnement. A partir de cette interpellation, on peut dire que la loi incite quelqu'un à se structurer comme sujet.

La norme présente aussi des valeurs ; mais au lieu d'interpeller, la norme impose. Tel matériel est dit conforme à la norme en usage dans le pays, ou bien conforme aux normes de sécurité parce qu'il propose une forme apte à être reconnue par tous selon un certain standard. Il est utile de rappeler ici que l'étymologie du mot norme nous ramène au latin *norma*, *l'équerre*, *la règle*.

Lorsque, sans indications particulières, nous plaçons "spontanément" un dessin en haut et à gauche d'une feuille de papier que nous disposons d'ailleurs dans le sens vertical, notre action relève à l'évidence de la répétition d'un modèle. Ce modèle - qui prend figure de règle puisque notre conduite s'en trouve réglée - est normatif et, dans le cas évoqué, notre action s'effectue comme à notre insu, sans que nous y prenions garde.

Cette sorte d'assoupissement provient de ce que la norme n'interpelle pas puisqu'elle impose des valeurs que le groupe présente comme des moyens évidents de faire corps avec lui. En conditionnant l'incorporation au groupe à l'acceptation des valeurs de celui-ci, elle sollicite la sujétion qui comporte pour le sujet le danger de se perdre.

Pourtant, à la condition que le sujet parvienne à interpeller lui-même sa relation à la norme puisque celle-ci ne le fait pas, la servilité n'est pas nécessairement au bout du chemin, même si la frontière est tenue de l'assujettissement à l'asservissement.

Une attitude de veille, seule, peut permettre à quelqu'un de s'assujettir en gardant un statut d'autonomie, au lieu d'être assujetti jusqu'à la démission de soi en se laissant glisser dans un moule peut-être confortable parce que rassurant et réconfortant.

La formation Romain place la veille au cœur de son dispositif. En proposant au même moment la même consigne à tous les membres d'un groupe, ce dispositif entend placer l'individu en face de l'éventualité de la normalisation. Au moment où une règle se présente comme pouvant être normative, le participant qui y répond peut ne pas en être déterminé s'il reconnaît qu'il n'est pas obligé de choisir entre soumission et révolte ou, pour dire autrement, entre renoncement à tout trajet personnel et revendication de son seul désir.

La norme ainsi muée en loi, certes imposée par le groupe, mais acceptée comme règle du jeu, permet alors au sujet de se reconnaître dans le groupe, c'est-à-dire pas seul à l'origine de ses actes, ni tout-puissant.

"Bien que les recherches soient très individualisées, écrit Simonne Romain, ce n'est jamais seul, en présence d'un animateur que chacun les vit, mais dans un groupe à l'intérieur duquel il doit trouver sa place, s'affirmer à partir de ses propres réactions ; celles-ci sont pendant bien longtemps déterminées par celles des camarades préférés ou refusés. Puis, les échanges d'idées, les discussions invitent chacun d'eux à participer de plus en plus à la vie du groupe, à se libérer de l'influence des autres tout en acceptant et en comprenant les différences qui existent entre chacun. Ainsi, les participants deviennent de plus en plus autonomes et s'engagent volontiers dans les choix et les discussions."<sup>1</sup>

---

<sup>1</sup>

La règle fait ainsi violence ; elle contraint l'individu à la rencontre avec le groupe et ouvre le groupe aux différences individuelles.

### **Individu : indifférenciation et distinction**

Le mot individu, qui ne concerne pas seulement l'être humain, indique en premier sens la plus petite partie entière, indivisible, d'une espèce donnée. A ce titre, l'individu A correspond à l'individu B, C, D etc. Chacun, quel que soit le lieu où il se trouve, peut être dit le représentant entier de l'espèce. Aussi, l'étude de l'un permet une représentation de l'espèce. Réciproquement, en partant de la description générale d'une espèce, il est possible de reconnaître dans l'objet ou l'être présent un individu de cette espèce.

Dans un deuxième sens, le mot individu désigne ce qui peut être isolé d'un collectif. "Cette réunion a rassemblé tant d'individus", peut-on dire par exemple dans cette acception du mot. L'accent ne porte plus dans ce cas sur l'individu en tant que représentant indivisible d'un ensemble, mais sur la possibilité de diviser l'ensemble. Chaque individu est certes bien indivisible par rapport à l'espèce, mais il représente en même temps la séparation dans le tout. Le premier sens cherche ce qui permet d'assimiler un individu à un ensemble, le deuxième cherche à distinguer l'individu de l'ensemble.

La formation Romain, par son dispositif sollicitant l'individu dans le groupe, s'oppose à la formation dite "individualisée". Cette dernière, s'appuyant sur une description a priori de l'être humain (ou d'une description statistique, le plus grand nombre définissant l'espèce), se charge ordinairement d'une

fonction normalisante consistant à mettre chacun en conformité avec une représentation déjà faite, un standard ou un idéal. L'individualisation permet en effet d'analyser plus finement chez le participant les correspondances avec l'image "normale" ; il convient alors d'adapter les consignes des exercices à chacun et de les concevoir dans la perspective de renforcer les correspondances et de pallier les écarts.

La Méthode Romain s'oppose à une telle orientation de deux manières. En premier lieu, les consignes ne cherchent pas à susciter une action unique, prévisible, programmée, ce qui réintroduirait la conformité. La complexité que prône, à l'instar de la vie, la situation de l'exercice Romain rend possible l'acte de distinction. Le standard se complaît en effet dans le simple dont la prétention est de réduire les aléas. La complexité permet une profusion des approches possibles alors que bien souvent le résultat apparent peut être le même pour tous les membres du groupe, et peut même parfois être prévu par l'exercice. Cette affirmation n'est pas contradictoire car la distinction qui permet à quelqu'un de s'individualiser ne provient pas de son action de production, souvent semblable, en fait, à celle de ses voisins. Ce qui le distingue, c'est l'acte qu'il pose et qui l'engage personnellement.

En second lieu, la Méthode Romain propose des consignes élaborées à distance de chaque participant. De façon encore plus radicale, l'existence de celles-ci est non seulement antérieure à la rencontre du participant avec la formation, mais aussi préalable à l'arrivée de l'animateur dans le groupe. Si une adaptation existe, il faut l'entendre à l'envers de la précédente : il ne s'agit pas d'une adaptation de la consigne aux "besoins" de chacun, mais de l'adaptation que tous, animateur y compris, doivent réaliser pour répondre à des exigences qui les dépassent. La première vise

---

1 "Structuration Mentale par les exercices Romain", de Simonne Romain et Germain Fajardo, 1975, page 140.

à obtenir des actions qui se définissent par rapport à ce qu'il est prévu de produire. La seconde oblige à poser des actes originaux qui engagent la responsabilité de chacun par rapport à lui-même et par rapport au groupe.

### **Confrontation et sujet**

La personne qui vit des exercices Romain rencontre donc des consignes qui existaient avant elle et qui la dépassent par la complexité qu'elles introduisent. Elle est obligée de poser des actes, car exécuter des actions ne suffit pas. En effet, à la différence de l'action qui ne concerne que la mise en œuvre d'une production, l'acte caractérise le sujet par l'engagement et la responsabilité qu'il suppose.

Cet engagement et cette responsabilité ne surgissent pas de rien. Les règles contraignent le sujet à mettre en jeu ce qu'il pensait connaître et maîtriser de sa réalité. Les jugements, portés par l'entourage tout autant que par soi-même, que traduisent des expressions souvent négatives comme "il n'y a rien à faire à mon âge", "je suis comme ça", tout autant que d'autres estimées généralement positives "ça, je réussis", ou "j'aime ça" bloquent le mouvement. En venant occuper une place, ces définitions figent ce qui ne devrait être qu'un instant.

Le sentiment de permanence ressenti à propos de soi-même apparaît comme une volonté de rester identique. Aussi, les règles dans la Méthode Romain ont notamment pour effet de faire exploser ce qui serait trop fixe dans ce rapport à soi-même, amenant le sujet à rompre avec un cours de vie allant de soi parce que non questionné, pour courir le risque de soi-même, en même temps connu et inconnu. La règle introduit ainsi une violence: celle de la confrontation.

La confrontation est rencontre inopinée et imprévue avec soi, dans l'instant imprévisible

d'une occasion. La situation d'exercice qui fait naître cette rencontre n'a pas été établie dans ce but ; ce serait prévoir l'imprévisible. Simplement, la situation d'exercice Romain met en place un dispositif qui la rend analogue aux situations quotidiennes que chacun peut rencontrer. A travers des propositions d'activités somme toute banales, le dispositif place le sujet en face des moyens qu'il doit se décider à utiliser.

“Notre choix est de proposer au sujet une tâche banale, gratuite, face à laquelle il se sent invité à vivre un présent de lutte pour dépasser la situation problématique qu'elle lui crée. Ainsi, entre objet et situation, c'est cette dernière qui est privilégiée dans le Romain puisqu'elle comprend le sujet comme un des éléments du jeu de relations qu'elle constitue.<sup>2</sup>”

Prenons le cas d'un exercice qui consiste à reproduire par estimation une constellation d'une trentaine de points. En face de la planche modèle qui présente ces points dispersés d'une manière apparemment aléatoire mais numérotés de 1 à 30, quelle n'a pas été la surprise d'un participant lorsqu'il s'est vu rétorquer par ses voisins qu'il y avait maintes façons d'aborder ce travail de reproduction. Il lui était évident, à lui, qu'il n'y en avait qu'une, imposée à ses yeux par la numérotation : suivre l'ordre des numéros, "bêtement", rajoutait-il d'ailleurs, pour bien manifester qu'aucune réaction de liberté humaine ne lui était laissée.

Il est évident que la feuille modèle présente un ordre, un ordonnancement des points, dont l'existence est indépendante du participant qui va l'utiliser. Or, la consigne de l'exercice demande une reproduction fidèle de cette feuille. Le participant paraît avoir peu

---

<sup>2</sup> “Structuration mentale par les exercices Romain”, page 5.

d'espace de liberté. Il n'en a vraiment pas du tout s'il lui semble que cet ordre présenté indique un ordre de réalisation lui dictant en quelque sorte son action. Le participant cité plus haut ne pouvait interpréter la situation de l'exercice que comme un ordre massif, entièrement fermé sur lui-même, totalisateur et sans doute totalitariste.

### **Règle, situation, sujet**

En effet, si le participant ne reconnaît pas que la situation contient à la fois ordre et non-ordre, aucun dialogue intérieur et aucune responsabilité de sujet ne sont possibles puisque tout est déjà dit. Dans le trio règle-situation-participant, dans lequel la règle est représentée par le modèle, deux des termes de la relation étant confondus, l'ouverture est empêchée entraînant une réponse automatique, puisque rien ne peut être dit entre. La règle extérieure ne prend pas sa place d'interdit.

Dans un premier type d'assimilation entre eux de deux des termes, le participant ramène sa relation à la situation à son rapport au modèle. La situation disparaît au profit du modèle. Le modèle étant fermé sur un ordre donné, la situation devient également fermée, autrement dit, elle se réduit à l'action définie par cet élément de la règle.

Ainsi, la numérotation des points signifierait une copie selon l'ordre numérique. Ce que le participant ne voit pas, c'est la différence entre le modèle qui est ordre et la situation dans laquelle le modèle a certes une place mais pas toute la place, et qui est non-ordre, non-ordonnement programmé. De multiples possibilités d'engagement personnel pourraient lui être ouvertes mais il lui est impossible de les percevoir du fait de l'assimilation qu'il établit.

L'ordre présenté est ressenti comme

obligation d'action, sans possibilité d'autonomie de perception, de choix de projet, ni de responsabilité de mise en oeuvre. Afin de conserver un espace à lui, et croyant peut-être restaurer ainsi un non-ordre, le participant se voit contraint de transgresser l'ordre imposé pour échapper à la normalisation. Ce refus du normatif se focalise très souvent sur la personne de l'animateur du groupe, tout désigné pour endosser le rôle de despote dans la mesure où, en remettant la planche modèle, il se positionne comme porteur et garant de l'ordre de la règle.

Bien des manifestations d'agressivité présentes dans les groupes de formation Romain proviennent de ce déplacement du rapport à la loi. Il est évidemment capital que l'animateur ne tombe pas dans le piège de se sentir ainsi visé par des attaques qui manquent leur but puisque le désordre introduit n'est pas recherché au bon endroit : la relation du participant avec lui-même dans la situation. Quand l'ordre est ressenti comme obéissance, tout désordre ne peut qu'être désobéissance.

Or, il est essentiel de dépasser une problématique simpliste. En effet, toute situation de vie fait référence à un ordre, celui des règles et lois tant physiques, biologiques, que sociales, relationnelles etc... ; en même temps, elle ouvre un espace de non-ordre, celui de la rencontre complexe de règles paraissant peut-être sans lien les unes avec les autres et parfois même antagonistes. Toute réponse qui ne veut tenir compte que d'une règle à la fois, de même que toute procédure qui vise à s'en remettre à une instance externe, qu'elle provienne de l'extérieur ou de l'intérieur, nie la règle comme loi pour l'instaurer comme norme à appliquer. Cela entraîne une réduction du réel et, partant, une réduction aussi de celui qui vit la situation et ne peut alors se reconnaître comme sujet.

Un deuxième type d'assimilation conduit le participant à s'identifier à l'ordre social. Se réduisant au modèle et à la règle ou superposant ceux-ci à lui-même, il ne peut pas envisager la situation comme lieu de rencontre imprévue avec lui-même.

Ainsi, au lieu de mesurer (au sens d'affrontement) ses choix d'action à l'étalon de la règle posée, le sujet préfère, dans ce cas, s'habiller de la règle et choisir d'être reconnaissant envers le groupe qui l'a fixée. C'est ainsi que naissent les rationalisations explicatives de la loi qui protègent, en les évitant, des confrontations estimées trop douloureuses. "Si l'exercice demande telle chose, c'est pour..." ; suit une justification qui bien souvent n'entretient pas vraiment de rapport avec la situation, mais qui permet de jeter un voile sur sa propre disparition comme sujet.

Cette procédure conduit le participant à une sorte de rigidité. Le modèle, préexistant à la situation, devient figure emblématique du groupe et porte ses valeurs. Prendre à sa charge ces valeurs supposées donne l'illusion d'être quelqu'un puisqu'on est comme le groupe. Le malentendu est complet. A l'inverse de l'identification décrite précédemment capable de susciter agressivité et rejet de tout ordre (sauf probablement le sien), celle-ci efface la réalité même du participant.

Afin de faire vivre une réelle confrontation, les règles qui apparaissent dans la formation Romain varient constamment tout en présentant une forme redondante. L'apparente similitude peut laisser croire à ce participant qu'il peut répéter indéfiniment une relation à la loi qui serait justifiée une fois pour toutes. Mais les variations des règles entraînent celui qui souhaite demeurer le "bon" participant vers des résultats inadéquats ou aberrants. Ces modifications pointées en outre dans le

groupe aussi bien par l'animateur que par les autres participants obligent le sujet à percevoir chaque situation en décalage d'avec les précédentes alors qu'il espérait peut-être une installation plus ou moins confortable dans une connivence avec la loi.

Un dernier type d'assimilation se produit au moment où le participant identifie la situation à lui-même.

Ayant supprimé le terrain de la confrontation, il va chercher à amadouer les lois et il voudra s'arranger pour que les règles varient en fonction de ses propres variations. Or, les lois ne s'adaptent pas aux variations du participant et continueront d'exister après lui. C'est donc à lui de créer un acte d'adaptation. Ainsi, au moment où s'achève un exercice, un participant prend conscience du temps très bref qui reste d'ici la fin de la séance <sup>3</sup>. Il met alors tout en œuvre pour éviter qu'au cours de cette durée soit proposé un nouvel exercice, estimant "qu'il a suffisamment travaillé". La règle du temps, loi humaine fondamentale, ne peut pourtant pas dépendre de son bon vouloir et un autre exercice sera proposé lui apportant l'occasion de se confronter réellement à une loi qu'il n'a pas choisie.

Une autre façon d'assimiler la situation problématique et d'éviter la confrontation à la loi consiste à se fixer des défis. Le défi n'a rien à voir avec la confrontation. Celle-ci relève de la surprise, celui-là non. Lorsque tel exercice demande de prendre le moins de papier possible, cela exige prévisions et risque. Par lassitude devant les calculs à mener ou par peur du risque, certains participants choisissent une masse de papier

---

<sup>3</sup> Rappelons que la formation Romain s'effectue en séances d'1h30 ou 2h comportant chacune la proposition de plusieurs exercices. La séance est au cœur du dispositif dans la mesure où elle est une durée à vivre. cf Labyrinthe n° 4

suffisamment large et se mettent ensuite au défi d'économiser au maximum le papier.

Ce faisant, ils ont transformé la règle qui, d'exogène est devenue entièrement endogène. La confrontation est supprimée. Seul subsiste un surpassement de soi. Du coup, le rapport à la règle n'a pas permis un déplacement d'axe ; on reste dans le même axe, choisi, probablement rassurant. Le participant, qui n'a ainsi aucune possibilité de se différencier par rapport à lui-même, pourra à la rigueur augmenter des performances ou des compétences mais ne mettra absolument pas en jeu son statut de sujet.

### **Rapport à la loi**

Les règles deviennent lois, aptes à permettre au sujet de se structurer, à partir du moment où ce dernier ne se démet pas de sa responsabilité d'organisation de la situation. Dans la formation Romain, les règles créent un tissu complexe d'incertitudes et au lieu de produire des actions certaines, elles sollicitent des actes faits d'options, d'organisations, de stratégies à inventer dans des combinaisons toujours nouvelles. Ce faisant, le sujet qui se confronte à lui-même doit renoncer à des acquis pour se remettre en jeu perpétuellement.

En effet, il n'est pas de sujet établi car le mouvement est constitutif du sujet. Tout arrêt signifie fixation, pesanteur d'un ordre installé. La Méthode Romain contraint au

mouvement - c'est sa fonction régulatrice - sans privilégier de direction, laissant chacun opter à tout instant. Est sujet, dans le projet de la formation qu'elle propose, celui qui se montre capable de reconduire sans cesse son mouvement sur la base d'options constamment renouvelées en fonction des situations qui se présentent parce que porteuses à tout moment de nouvelles incertitudes.

De même que le marcheur fatigué est tenté d'interrompre sa marche, au risque de ne plus pouvoir ensuite la reprendre et de demeurer sur place ou dans l'illusion d'un voyage, de même le sujet est tenté par bien des procédés prétendant éliminer les marges vivantes d'incertitudes.

Du coup, la loi joue deux fonctions : d'une part, elle laisse la porte ouverte à des décisions multiples et différenciées empêchant ainsi les réponses identiques. Chacun sera bien unique. D'autre part et en même temps, la relation que tous les membres d'un groupe sont invités à entretenir à la même loi, au même moment, permet à chacun de se situer comme le semblable de l'autre, surtout parce qu'il n'est pas son équivalent.

Michel BESSON  
de l'Institut Simone Romain

# Pourquoi donc... faire du travail corporel en formation ?

Il n'est pas de méthode pédagogique sans pratique. J'ai de nombreuses années d'expérience en formation d'adultes. Le travail corporel fait partie de mes activités d'animateur depuis 14 ans. La Maison de la Promotion Sociale, le centre d'orientation professionnelle Ophion, ou encore le groupe Zen dirigé par Raphael-Emmanuel Verhaeren, ont été ou sont des terrains d'application extraordinaires. Cet article est un appel à approfondir ma réflexion.

## A - Des méthodes et des pratiques

Dans mon animation, je m'appuie essentiellement sur trois méthodes qui sont pour moi des références

### 1- Le théâtre d'Augusto Boal

Il ne s'agit pas de former des spécialistes de théâtre. L'objectif essentiel est de préparer les stagiaires à la communication verbale ou non verbale.

Parler n'est pas seulement choisir des mots que nous allons prononcer. Encore faut-il décider de la manière de les exprimer si nous voulons être entendus. L'attitude corporelle peut "en dire long" !

Pour A. Boal, l'esthétique des exercices constitue un outil. Spectateur-acteur en alternance, le participant apprend à voir ce qui est regardé, s'engage dans l'action pour rendre son corps plus vivant.

### 2 - La Méthode Romain

La pédagogie Romain est fondée sur le

développement de la personne comme préalable à tout apprentissage. Dans cette méthode aux multiples exercices, un stock d'exercices corporels, tous différents, sont proposés (près de 400 dans le dossier EAM - Education des Attitudes et du Mouvement). On pourrait penser qu'il s'agit là d'une mine où l'on puiserait selon les besoins du moment de tel ou tel groupe de stagiaires. Il n'en est rien, bien sûr. Les exercices sont organisés dans une structure qui n'est pas le fruit du hasard. Le travail corporel, perception de soi, tient une place centrale dans la méthode.

La Méthode Romain, c'est apprendre à apprendre, mais aussi à vivre, apprendre à réunir et utiliser au mieux toutes ses potentialités pour faire face à une situation nouvelle; pouvoir coordonner "son mental" (compréhension, mémoire, réflexion..) avec son geste et son "ressenti" corporel... Mais cela n'est qu'un aperçu bien pauvre de la méthode.

### 3 - Le Zen : un trésor inestimable pour l'homme d'aujourd'hui

La pratique du Zen est très simple, elle est à la portée de tous. En même temps, la philosophie Zen est difficile à comprendre. Comme dans la vie, il s'agit d'un entraînement, qui va dans le sens d'une perfectibilité et non dans celui du "dressage", d'une ouverture à l'Eveil.

C'est par le corps que l'on aborde le Zen. La posture demande un corps détendu et relâché, et pourtant bien éveillé, une respiration particulière qui habite ce corps... Tout pratiquant "est posture" en même temps qu'il ouvre sa perception, qu'il devient plus attentif.

Efficace pour l'élargissement de la conscience, le Zen développe l'intuition. Ses portées sont innombrables. Des leçons peuvent en être tirées en pédagogie et en formation. Vouloir attendre quoi que ce soit dans les domaines de la performance ou de l'exploit serait illusoire. Le Zen est une école de vie.

J'ai constaté qu'il y avait entre ces trois démarches, rapidement décrites, des axes communs : l'attitude pédagogique. La part importante laissée à la recherche et à la création, le cadre rigoureux imposé. Toutes ces écoles considèrent la personne dans sa globalité. Je pense qu'elles abordent l'individu dans ses aspects physique (se mouvoir, accomplir des gestes, etc), émotionnel ("se jeter à l'eau, crainte du regard des autres, de se montrer, de ne pas réussir, etc), intellectuel (comprendre, raisonner, mémoriser, etc) et pourquoi pas spirituel (renaissance de l'individu et perception d'un "dépassement" nécessaire à l'évolution de l'humanité. . .).

De découvertes en prises de conscience, d'abandons pour d'autres départs, une réflexion individuelle et personnelle s'est tissée. Elle m'a conduit à une autre attitude pédagogique, à un autre regard sur la personne, regard qui accorde une large place à l'activité corporelle.

## **B - Pour quel public ?**

Au cours de ma pratique, le public que j'ai rencontré a été très varié: salariés d'entreprises en formation continue, travailleurs immigrés en reclassement professionnel, etc... Aujourd'hui, à Ophion, j'ai en charge des personnes handicapées (handicaps de toute nature dans la mesure où celui-ci ne contredit pas un travail en milieu ordinaire) qui bénéficient de stage d'orientation professionnelle. Ce public a des

niveaux scolaires très différents au départ (de VI, voire de l'illettrisme ou de l'analphabétisme, à V en général), il présente aussi une grande hétérogénéité dans les âges, les handicaps. Les catégories socio-professionnelles, etc.

Toutefois, nous pourrions nous interroger sur ce public spécifique. En quoi un projet d'orientation pour des stagiaires "ordinaires" serait-il différent d'un projet d'orientation pour des stagiaires handicapés ?

Si l'orientation, comme nous le pensons, est formative car elle met en oeuvre un processus de développement de la personne et permet un regard sur soi, alors il est difficile d'accepter l'idée qu'il y a des personnes "normales" et des personnes "handicapées". Ophion, du fait de son histoire, s'adresse à cette population particulière ; cependant, ses méthodes, ses outils s'adapteraient sans difficulté à tous ceux désireux de réfléchir à leur orientation professionnelle.

En conclusion, pour moi, il n'y a pas de public privilégié. Je pense que toute personne ne peut profiter, à quelque niveau d'évolution qu'elle soit, des démarches que j'évoque plus haut. En effet, je pars du postulat que tout être croît, non seulement en apparence, mais aussi en sagesse.

## **C - Les difficultés des stagiaires**

Les difficultés rencontrées par les stagiaires sont nombreuses. Elles sont souvent étendues au-delà des caractéristiques médicales (les handicaps entraînent des incapacités plus ou moins grandes selon le degré d'acceptation de celui-ci).

Ces difficultés englobent fréquemment de nombreux aspects sociaux de l'exclusion et il n'est pas rare que des problèmes psychologiques leur soient associés :



- Difficultés de temps de crise où se généralisent les situations précaires (matérielles mais aussi existentielles) créant un sentiment de fragilité et de dépendance,
- Difficultés de trouver sa place dans l'environnement,
- Difficultés corporelles : combien de corps muselés, réduits, limités par une histoire tragique, par la société ou les habitudes, les idées reçues, les frustrations, la souffrance ?
- Difficultés morales : engendrées par l'anxiété de ne plus être à la hauteur des situations, qu'elles soient professionnelles, familiales ou sociales,
- Difficultés pour l'apprentissage de notions nouvelles, pour effectuer une transformation du rapport au monde, pour s'adapter, pour s'insérer dans la société...

Dans ces conditions, peut-on se mettre en projet ?

## **D - Des fondements pédagogiques**

Un nouveau regard sur l'animation a progressivement modifié ma pratique. Des changements sont intervenus après un travail de développement personnel de longue haleine. Des concepts nouveaux se sont fait jour comme :

### 1 - La globalité de la personne

Le participant est invité à s'intéresser à lui-même (le sujet) dans un exercice (l'objet) qui lui permet de vivre une expérience.

L'exercice entraîne une action concrète ainsi que des relations à soi, aux autres, à l'animateur. Les situations créées sont complexes, elles favorisent le doute et donc la

recherche. De nombreuses fonctions cognitives et sensorielles sont sollicitées comme l'attention (écoute, regard) ou l'imagination (trouver des solutions) ; la personnalité peut entrer en jeu, le corps est engagé et les questionnements peuvent surgir (temporalité, spiritualité...). C'est bien dans tout son être que le stagiaire est mobilisé.

### 2 - Le stagiaire face à sa propre responsabilité

Le "ne pas faire à la place de" est en pédagogie une attitude admise par tous. Au-delà de cette attitude il s'agit d'impliquer la personne dans son action, dans ses réactions, dans sa manière d'être, dans ses propres habitudes, dans ses actes ou jugements... Le stagiaire est souvent dérouté par cette attitude pédagogique. Il attend des réponses, des solutions sur les questions qui le préoccupent. Comme à l'école, il attend une note, un avis, alors que l'animateur le renvoie à lui-même.

Le rôle de l'animateur est d'accompagner. Il fait vivre l'exercice d'une façon dynamique. Il sollicite la personne pour agir, se percevoir, réagir, échanger, se poser des questions. Il se garde de tous les jugements. Il favorise l'éclosion des prises de conscience pour éventuellement amener à de nouvelles perceptions de soi et des autres.

### 3 - Les exercices

Les exercices corporels peuvent se réaliser en salle de cours en même temps que d'autres activités. Sentir sa colonne vertébrale, placer ses pieds parallèles et les maintenir, prendre conscience de son attitude... se réalisent très bien durant une séance de mathématiques ou de langue française. D'autres exercices sur table nécessitent observation, déchiffrement, comparaison... a priori "moins corporels" qu'une séance de gymnastique. D'autres encore semblent plus directement concerner le corps: la relaxation, l'expression tirée du

théâtre Boal, les exercices sur les attitudes et le mouvement venus de la méthode Ramain en sont quelques exemples.

#### 4 - Le groupe

Le travail se déroule toujours dans un groupe. Il permet les discussions, les confrontations. Le groupe ne s'oppose pas à l'individu. L'individu évolue dans le groupe. Image de la société, le groupe est le laboratoire où la personne vit ses expériences.

### **E - L'évaluation**

La demande d'évaluation est présente partout. Pour les "appels d'offre" de formation, les "décideurs" la réclament. Mais peut-on évaluer... en fin de compte des "manières d'être", voire des Etres ?

Des observations empiriques donnent des indications. Voici quelques témoignages

Michel nous dit: "j'avais du mal à me maîtriser dans des situations de la vie quotidienne. Mon passage à Ophion m'a permis de prendre du recul." Laurent, lui, a changé de "look" Il n'avait aucun soin corporel (habillement. propreté...), aujourd'hui, il est soigné. Régis est surpris de constater la mobilité de son bassin. Dominique parle du sentiment de bien-être, de liberté corporelle. Jeanine pense que "contrôler sa respiration permet de contrôler son corps et surtout ses émotions" Quant a Odile, elle dit: "j'ai connu un sentiment de paix avec moi-même. Je l'ai gardé plusieurs jours très fort"

Il y a aussi:

- ceux qui "oublent" le paraître en favorisant l'être,
- ceux qui parlent d'une "descente" dans leur moi profond. Elle n'est ni périlleuse, ni dramatique parce qu'elle se réalise dans

l'action.

- ceux qui découvrent "des choses" inconnues en eux,
- ceux qui trouvent leur centre corporel et qui ainsi se représentent mieux le monde et découvrent de nouvelles méthodes d'actions...
- ceux qui progressent parce qu'ils s'occupent d'eux-mêmes,
- ceux qui se découvrent autrement que par les "étiquettes" données par l'entourage,
- ceux pour lesquels nous n'avons su faire naître ni le désir de grandir ni celui de se mettre en projet,
- ceux qui ont refusé de changer,
- ceux qui ont rompu leurs habitudes,
- ceux qui sont devenus disponibles et plus attentifs,
- et ceux qui ont découvert les autres...

Ce ne sont là que des propos recueillis. Encourageants et significatifs, ils sont bien loin d'une évaluation systématique. Les exercices créent chez les intéressés une dynamique de développement personnel propre à chacun. Je pense que la notion de temps doit entrer en jeu : un moment de décantation, de maturation est nécessaire pour observer une évolution.

### **F - Les évolutions possibles en formation**

Certains auteurs avancent que la complexité est un phénomène auquel tous les hommes de notre temps sont confrontés (complexité économique politique. culturelle, technique...). Ainsi, nous avons à nous mesurer à une réalité compliquée. Par ailleurs, R.E. Verhaeren parle d'une "explosion du savoir à partir des années soixante" (1). Aussi, se pose la question de la formation à mettre en œuvre pour aider les individus à appréhender la complexité de leurs rapports avec ce monde en permanente mutation, et pour leur permettre de "naviguer dans l'océan des connaissances" (1).

Nous admettons tous, que jusqu'à présent, le cerveau humain est exploité bien en-deçà de ses capacités. Dans notre "civilisation occidentale", ses fonctions sont actuellement utilisées de manière privilégiée pour la rationalité. Néanmoins, pour retrouver la globalité à laquelle je faisais référence ci-dessus, il apparaît nécessaire de faire appel à toutes les fonctions cérébrales, c'est ainsi, par exemple, que la perception intuitive est à développer.

N'est-ce pas le moment d'ajouter aux pédagogies traditionnelles, centrées sur quelques matières et d'approche à dominante intellectuelle, d'autres aspects qui répondraient à cette globalité humaine?

Louis DOMPNIER, avec la complicité  
d'Annie BERTRAND

de OPTHION  
Seyssinet-Pariset - novembre 1994.

Références:

(1) *"Passé, présent, futur : le temps de la Formation"*-  
Raphaël-Emmanuel VERHAEREN (1993)

Bibliographie:

(1) *"Passé, présent, futur : le temps de la formation"*-  
Raphaël-Emmanuel VERHAEREN (1993)

*Théâtre de l'opprimé* - Augusto BOAL (1980)

*Perception de soi par l'attitude et le mouvement* -  
Simonne RAMAIN et Germain FAJARDO (1977)

## Au fil des jours, l'être humain apprend.... sa vie

Dans les sessions de formation à la Pédagogie Romain auxquels je participe, les stagiaires sont en majorité des membres d'institutions accueillant des enfants handicapés-moteurs (IMPRO-IMP). Je suis la seule aide-soignante œuvrant en service de Long Séjour, institution hospitalière accueillant des personnes de plus de soixante ans.

Les participants des quatre coins de France qui utilisent le Romain, disent qu'ils en sont "imprégnés" : vivre personnellement le Romain, c'est faire le pas vers une meilleure connaissance, une perception avivée de soi. Cela sert ensuite à apprendre les autres, à "sentir", écouter, entendre, comprendre.

Au fil des séances vécues, j'ai pris conscience de l'impact possible de cette pédagogie sur la personne âgée. Depuis ce constat, j'ai osé innover.

Spontanément en Long Séjour, la personne âgée a tendance à rester figée sur son fauteuil ou au contraire à errer en permanence dans le service. On accepte généralement cette attitude en fonction des idées communément admises dans la société: à l'âge de la vieillesse où le handicap physique et/ou psychologique est quasi toujours présent, l'homme n'est plus capable d'apprentissages ; il ne faut donc pas lui demander d'effort ! En Long Séjour, on prétend que le temps est vide et la personne âgée inefficace. Cette approche est discutable si l'on modifie l'optique de perception de la réalité : considérer les Résidents, non pas comme des cas, des déments, des "fous" dont il faut que les hommes dits "raisonnables" se protègent, mais comme des êtres humains dont l'expression verbale et corporelle est à respecter.

Cette "population" est atteinte dans ses fonctions intellectuelles, âgée et désorientée, présente un déficit cognitif, une démence par multi infarctus ou du type Alzheimer... autant de mots différents qui tentent de masquer nos ignorances devant des manifestations de désorientation, d'erreurs dans la réalisation des actes de la vie quotidienne, de comportements perturbateurs, d'errance...

Il faut donc se contenter de définir cette population comme «*posant essentiellement un problème de comportement* », associé à des déficiences additionnelles qui contribuent à accélérer la détérioration de l'estime de soi.

Il faut bien *percevoir que tout patient a une histoire, que son histoire n'est pas dissociable et le situe nettement au-dessus de son niveau apparent* de dément.

A l'entrée du Résident en service de Long Séjour, il ne s'agit plus de ne soigner que les pathologies d'organes (poly pathologies) mais de pratiquer des soins de santé.

Il faut développer une façon de soigner différente, dans le but d'être efficace. Efficace pour *"limiter les incapacités, le vieillissement immérité, le vieillissement de surcroît par non utilisation des fonctions."*

En Long Séjour "faire à la place" induit un moins bon état de santé "qu'aider à faire pour réapprendre à faire". Et pour donner l'envie de faire, nous considérons que la première place thérapeutique revient à la chaleur humaine. Celle-ci commence avec le sourire, se poursuit par le chant, les activités d'éveil qui obligent les neurones à se butiner entre eux....

Apprécier les capacités restantes du patient, au lieu de ses incapacités. Voir, dans une

bouteille remplie à moitié... une bouteille à moitié pleine est une démarche de pensée positive !

Nous avons pour projet de rendre le participant acteur de ses propres apprentissages ; de mettre en jeu ses capacités à s'adapter aux situations nouvelles ; de susciter sa mobilité intellectuelle, sa disponibilité émotionnelle, son aisance motrice ; de faire évoluer sa perception et son attention.

Avec cette population, il m'est difficile de suivre au pied de la lettre, les séances du dossier F'. Par contre, diversifier les exercices en tenant compte de toutes les rubriques, est essentiel. Le but étant d'avoir un suivi en "dents de scie".

Ce qui est propre à la pédagogie Ramain :

- La consigne est claire, simple et concise : elle pose un cadre et non un contenu ; elle invite à une démarche, une recherche personnelle.
- Letemps est un aspect de la réalité à laquelle chacun est contraint. Le temps fait partie de la globalité de l'être : sa vie est un temps limité. Le temps mort ne peut pas exister quoi qu'on fasse, c'est un temps de vie. L'exercice, comme toute situation de la vie, a des limites de durée qui ne relèvent pas de la décision de la personne.
- Le traitement de l'erreur fait partie intégrante de la méthode ; l'erreur ne se gomme pas.
- La rigueur est obligatoire : apprendre à mettre les choses où elles doivent être, à être précis dans les gestes, à être attentif, à écouter pour bien saisir, avoir l'esprit sur ce qu'on fait.

La base première de la méthode repose sur le mouvement (ou E.A.M., Education des Attitudes et du Mouvement). Ce sont des exercices tellement fondamentaux qu'il ne

faut proposer que l'E.A.M si l'on ne dispose pas du temps nécessaire à la pratique du dossier complet. Ils sont à pratiquer quotidiennement durant quinze à trente minutes, en service de Long Séjour.

Une partie de nos Résidants a un comportement passif et peu ou pas d'activité corporelle spontanée. Utiliser leur corps représente un effort et "moins on bouge et moins on a envie de bouger". A cela s'ajoute une perception morcelée de soi et une image perturbée du schéma corporel.

### **Le cadre.**

La plupart des Résidants sont installés dans le salon, certains avec un membre de leur famille, créant un groupe de vingt à vingt-cinq personnes.

L'activité se déroule toujours selon le protocole suivant :

Elle débute par l'appel. Je me place face à chaque membre du groupe qui doit réagir... Je dis Madame, Monsieur suivi du nom et prénom. Le Résidant me répond soit verbalement, soit par un regard qui s'illumine, soit par un geste de la main, soit par une attitude nouvelle de son corps. Quelle que soit la manière de s'exprimer, la personne âgée manifeste son désir d'être reconnue en tant que personne active, d'avoir son identité propre dans le groupe et de développer son sentiment d'appartenance : c'est le réveil de l'esprit.

L'activité se prolonge par un exercice de type E.A.M.

Avant de connaître le Ramain, nous montrions les mouvements à effectuer. Le Ramain m'a sensibilisée à cette réalité : la personne âgée copiait nos gestes, travaillait en miroir. Cette gymnastique n'était qu'un leurre : la mobilité (faculté d'être mû) existait mais pas la motilité (faculté de se mouvoir).

L'analyse de cette situation "robotisée" m'est pénible à posteriori.

Aujourd'hui, au fil des jours, je suis étonnée : l'évolution même minime de chaque Résidant est réelle ; pas mesurable parfois, mais perceptible. Je constate que le Romain permet à la personne âgée de se percevoir être, capable de faire, d'agir. En voici deux exemples :

Madame Mireille, suite à une amputation de jambe, se sent dépendante pour certains actes de la vie quotidienne. Vivre ludiquement l'exercice d'E.A.M que je lui propose lui fait prendre conscience de ses possibilités. Quelques jours plus tard, radieuse, elle participe seule et sans négligence à sa toilette.

Madame Juliette se tenait plus ou moins dans un coin de la salle. Mais depuis un certain temps, lorsqu'arrive le moment de l'activité, elle s'installe parmi les autres, bien en évidence. Elle vit l'exercice, ce qui lui demande de l'attention, de la concentration, de la recherche. Elle ose prendre sa place dans le groupe, exister pour soi.

La motivation vient de l'intérieur de soi, de son être.

La gymnastique imprégnée du Romain est le réveil du corps. Ce réveil peut se faire de la tête vers les pieds, structuration par mise du processus normal de la naissance ou des pieds vers la tête, vision de l'homme souvent amputée dans sa dimension verticale ; les pieds sont les fondations solides nécessaires au nouveau-né pour se verticaliser ; à l'adulte, les racines profondes pour s'ancrer au sol et s'épanouir dans la confiance.

La difficulté de se mouvoir est un handicap ressenti de façon différente selon que la personne âgée aime bouger ou non. Il faut alors stimuler à faire.

Vient ensuite l'activité spécifique de ce jour

que j'appelle "le roulis".

Tout d'abord, des plaques de mousse sont posées sur le sol ainsi que sur la partie basse des murs pour former un grand tapis de protection ; afin de diminuer l'impact d'une chute éventuelle.

La seule exigence formulée au participant est d'enlever ses chaussures, libre à lui de le faire, d'accepter de changer ses habitudes selon ses croyances, ses valeurs.

J'invite Julien à venir sur le tapis. Atteint de la maladie de Parkinson, il présente des difficultés à la marche. L'œil vif est expressif: aller vers quelque chose de nouveau l'intrigue. Il lui est pénible de se tenir en équilibre sur de la mousse. Successivement, je lui demande de se coucher sur l'abdomen, de sentir ainsi son corps, de ramper, de rouler selon son envie et enfin de se relever ; tout ceci selon son rythme.

De nombreuses sensations ont été ressenties par Julien : auditives (mes pas), internes (son cœur), olfactives, tactiles, visuelles (le matelas, son propre corps, le médecin se tenant debout à ses côtés), des sensations de douleur (handicap), de plaisir (oser faire), de vertige (équilibre, proprioceptivité), de peur... J'imagine une interprétation possible : "le docteur est déjà très grand mais là c'est un géant qui m'effraie, je parais si minuscule qu'il n'aurait pas de mal à m'écraser !"

Le Résidant est incité à "lâcher prise", à se mouvoir à son gré ; la perception d'être capable de se verticaliser seul, diminue la crainte d'une chute possible.

Julien reste allongé, détendu et radieux.

Que de complicité dans nos regards malgré l'absence des mots : il sait que je ne l'interrogerai pas sur ce qu'il vit ici et maintenant !

Dans le groupe, une voix s'élève : "je veux y

aller”. Atteinte d’une hémiparésie gauche mais souriante, Carmen est amenée sur le sol matelassé. Il lui est difficile de se balancer seule, aussi ma collègue l’accompagne ou plutôt lui donne l’élan. Au fur et à mesure que les oscillations de son corps augmentent, sa respiration s’amplifie, sa peau transpire. Un soupir de lassitude nous conduit à l’installer dans son fauteuil. Quelques minutes plus tard, un soignant me fait remarquer qu’elle pleure : il a envie de la questionner. Je l’en dissuade. Je m’approche de Carmen et par un contact tactile, je lui témoigne ma présence (elle n’est pas “coupée du monde”) et ma tendresse. Je place une main dans son dos, l’autre symétriquement sur la région du plexus solaire en amplifiant ma respiration (c’est un geste qui tend l’oreille au senti de ses réactions et ouvre les chemins de la rencontre des émotions). Je l’accompagne dans l’écoute de celle qu’elle vit en ce moment, sans jugement, sans m’approprier son émotion ni la gérer. Cette émotion lui appartient à part entière.

Non loin de nous, Georges, atteint de séquelles d’encéphalopathie, (il présente une grande difficulté d’élocution), se dandine sur son fauteuil : en tapant des pieds, il sollicite mon attention. Une aide est nécessaire pour l’asseoir sur les matelas, la peau de son visage devient écarlate (de plaisir ou de crainte ?). Se déplacer à reculons sur ses fesses pour s’appuyer contre le mur lui demande beaucoup d’effort, ses bras douloureux n’étant d’aucun secours mais au contraire une gêne pour maintenir l’équilibre de son torse.

Une fois bien installé, il soulève ses jambes repliées. Je me place en miroir. Aussitôt, me voici dans une attitude similaire à la sienne et pieds contre pieds, peau à peau, nous amorçons le mouvement de deux pédaliers de bicyclette vis à vis. Lorsque nos “pédales “ sont synchronisées, Georges exerce des poussées auxquelles je dois résister, ce qui

m’engage à le soumettre à faire de même. A travers cette lutte, émerge chez lui un sentiment de triomphe : devenir le vainqueur est primordial. Les grimaces de douleur se sont dissimulées derrière un visage couvert de sueur mais rayonnant de joie. Vivre cette expérience met en avant une évidence : Georges, malgré son infirmité, existe et ne veut pas être marginal.

Le toucher est une relation possible, surtout avec la personne qui ne peut s’exprimer verbalement. Le regard illumine ce qui vient de l’intérieur, cette amorce entraîne le sourire, anime le visage, et parfois le corps entier : beaucoup de situations bloquées et inexplicables se dénouent alors.

Roseline dit que “cet exercice est destiné aux enfants”. Dès mon abord, ses mains s’agrippent au fauteuil et ses yeux papillotent. La peur qu’elle n’ait pas été entendue (“je ne veux pas y aller”) l’a saisie. La caresse douce de ma main sur son visage lui “parle”... elle pousse un soupir de soulagement. Son corps rigidifié se détend et adopte une posture plus décontractée, plus souple : elle m’adresse un sourire. Néanmoins, elle n’est pas indifférente à l’égard du comportement des autres, de leurs émotions. Cela n’éveille-t-il pas en elle une résonance profonde ?

J’ai constaté à plusieurs occasions, que même sans implication directe, toute personne présente est en contact avec tout ce qui se vit autour d’elle. Cette relation avec l’environnement, elle la gère selon son vécu, son “senti” : elle a son libre arbitre.

Camille, unijambiste, accepte, avec enthousiasme, notre proposition. Assis par terre, tantôt jambe repliée, tantôt jambe étirée, il soulève son fessier du sol en tirant sur mes bras tout en étant vigilant à la verticalité de son dos. Prenant ensuite une position fœtale, il agit son corps dans un mouvement de bascule. Spontanément, le voici allongé,

jambe, cuisses et bras perpendiculaires au sol. Il les laisse ensuite tomber, sans retenue. Surpris de ses prouesses, il entonne un air en allemand, sa langue natale, tout en applaudissant.

Il retrouve une bonne image de soi, condition préalable pour amorcer une vie sociale qui relance la dynamique neuronale du désir de vivre.

Louise, malade qui présente une démence de type Alzheimer, exprime par des balbutiements son désir hésitant de s'étendre sur le tapis. Tout à coup, sa respiration devient plus rapide et intense. Quelle émotion excite son corps ? Ses yeux étincellent, sa peau est humide, chaude et brillante. Par mon contact ferme sur ses épaules, son corps devient doux, plus flexible. Louise ose s'allonger, elle adopte une attitude superficielle libre derrière laquelle une anxiété, une peur se cache sans doute. Des émotions qu'elle ne peut contrôler la bousculent, des larmes coulent sur ses joues rouges.

Une frayeur soudaine surgit et cause une forte contraction de ses muscles pelviens. Cette peur se répercute sur tout son corps, des tensions affectent sa capacité de se laisser mouvoir : blême, Louise semble être clouée au sol. A cet instant, une émotion violente et profonde la remplit. Mais la tape chaleureuse d'un Résidant la ramène à la réalité. Un laps de temps lui est nécessaire pour reprendre ses esprits et ensuite accepter notre invitation à se lever. L'intégration au groupe lui est insupportable ce jour-là : elle se dirige vers sa chambre pour s'y réfugier jusqu'au dîner.

Tout trouble dans la capacité de ressentir pleinement son propre corps attaque la confiance en soi.

Faire vivre des exercices Romain à des personnes atteintes de maladie neurologique m'a permis de constater que si cela ne

permettait pas de supprimer la pathologie ils en ralentissent l'évolution. Animer pour redonner vie à l'individu global.

Lors de cette activité, la stimulation sensorielle avec l'implication de réactions surprenantes agréables et/ou déplaisantes, a été éveillée, animée.

La mobilité est importante pour le maintien de l'amplitude des mouvements et du schéma corporel : retrouver, dans son propre miroir, l'image de son corps et permettre une reprise de conscience de son identité.

Le corps danse à la vie. C'est une forme d'appel pour ce qui nous reste de temps à vivre.

En temps opportun, la musique occupe l'espace. Elle fait naître l'émotion qui conduit progressivement la personne vers le mouvement, mouvement qui grandit, qui vit.

La séance se clôture toujours par le chant. Celui-ci a une action sécurisante, valorisante, structurante et permet aux personnes qui ont des difficultés de mobilisation d'avoir eux aussi un rôle d'acteur à l'intérieur du groupe. Chanter c'est "soustraire de soi et redonner à soi", tout en passant par le désir de l'autre. Dans le chant, la voix est modulée par le souffle ; cette vibration de l'air émise par le corps humain prolonge l'individu à l'extérieur de lui-même. Le chant est le lieu des trois dimensions de l'être humain : physique, psycho-émotionnelle et existentielle, spirituelle.

Le Romain ne recherche pas à produire un résultat immédiat (car qui dit résultat sous-entend un jugement moral), mais à provoquer une évolution. Méthode de l'être, elle est totalement centrée sur l'individu compris dans sa totalité : affective, intellectuelle, psychomotrice.

L'affectivité, le comportement, l'image, les sons, la proximité humaine et le toucher



associés à des vibrations non formulées sont des langages “ressentis”. Ils activent le système limbique stimulateur des perceptions cérébrales d’une part, mais surtout lieu de mémoire du narcissisme.

« Le cerveau de l’homme naît nu <sup>4</sup> » : l’intelligence se construit et s’entretient en utilisant les informations fournies par les récepteurs du monde externe (organes des sens), les récepteurs situés dans le corps (muscles, articulations, os, viscères). D’où l’importance des informations provenant de l’entourage humain (rôle des distances) et de l’environnement matériel (objets, lieux).

Ces récepteurs fonctionnent au mieux lorsque le corps est en position debout et en mouvement. Pour se maintenir en bonne santé... il faut vivre debout et si possible redressé, attentif au monde.

Parmi le flot de stimuli qui sont envoyés par les récepteurs, le cerveau limbique filtre et sélectionne ceux qui sont intéressants puis, les fait parvenir à la zone du cortex concernée qui les transforme en sensation. Après analyse naît une perception qui conduit à un comportement mémorisé ou nouveau (par association d’idées).

Il y a une analogie entre le cerveau pluriel (triple et unique à la fois) et l’échelle de la hiérarchie des besoins de Maslow. Lors des activités d’éveil et même des soins de santé, chaque exercice, chaque acte de la vie quotidienne doit être proposé selon les différentes dimensions de l’être humain qui sont en corrélation avec le fonctionnement cérébral.

Vivre c’est aussi rire, chanter, pleurer, discuter, toucher, sortir, aimer, dormir...

prendre soin de déguster la vie. Nous sommes “des êtres d’émotion avant que de raison”.

Promouvoir l’autonomie du Résidant par le biais du Romain contribue à préserver sa dignité et son estime de soi, à préserver son identité sociale, à soulager sa détresse, à la maintenir en “humanité”.

Chacun peut modifier ses énergies, découvrir ses capacités, prendre du recul par rapport à sa difficulté de dépasser l’obstacle affectif, retrouver confiance pour évoluer selon un cheminement propre, dans un groupe qui est un support, un appui.

A travers le corps, l’être tout entier apprend qu’évoluer n’est autre qu’être perpétuellement à l’écoute de sa réalité intérieure. Tout en étant en lien avec les autres, c’est avoir le souci de notre “moi”, disponibles à nos propres sensations, en contact avec nos émotions, notre identité ; avec notre humanité. Le corps nous habite et nous l’habitons : il est senti, éprouvé, aimé. En l’apprivoisant par le mouvement, le corps est liberté et action, foi et espérance d’un autrement de la vie.

Les fausses “idées reçues” que la plupart des gens ont sur la personne âgée (projection dans le futur : eux-mêmes !), sont à combattre.

Si les “besoins du sens de la vie” - se connaître et être reconnu comme un “soi existant”, être estimé, être aimé - présents à tout âge sont satisfaits, toute personne peut s’actualiser jusqu’à « la mort, dernière étape de la croissance

Monique Zambon  
Aide-soignante  
de l’Equipe soignante Long Séjour  
C.H. Mazamet

---

<sup>4</sup> H. Laborit

## **Réflexions sur l'apport d'une pratique du Romain Lors d'une expérience d'alphabétisation à la ville de Paris.**

Depuis janvier 1993, la Ville de Paris a engagé une démarche de rénovation de son système d'alphabétisation. Pour asseoir cette démarche, il a été demandé à l'institut Simonne RAMAIN d'assurer une partie de la formation en lien avec la méthode Dialogue et des Ateliers de Raisonnement Logique.

Le groupe de formation présentait les particularités suivantes :

- un public d'origines multinationales,
- un public avec de sérieuses difficultés démontrées par ses résultats au pré-test de positionnement,
- un public avec une première expérience de l'alphabétisation.

Cette première expérience d'alphabétisation vécue par le groupe a retardé sa stabilisation et son engagement dans l'action. En effet, tout apprentissage suppose une remise en cause de certains automatismes de savoir et de savoir-faire et demande de se rendre neuf par rapport à ce qui est différent de ce qu'on connaît déjà. Cette remise en cause a été d'autant plus importante et difficile pour le groupe qu'il lui a fallu se détacher d'une première approche de la formation basée essentiellement sur des acquisitions scolaires pour se confronter à des méthodes travaillant non plus uniquement sur les acquisitions mais sur les attitudes et sur la manière de chacun d'aborder l'apprentissage. Il leur a fallu se décentrer de l'objet de la formation intitulé "français-calcul de base" pour se centrer sur eux-mêmes en train d'apprendre, s'adapter à trois techniques différentes, n'ayant pas, pour deux d'entre elles, de lien apparent avec l'apprentissage de la lecture et de l'écriture et percevoir progressivement que ces liens existaient et

qu'il s'agissait peut-être là, comme le disait une stagiaire en fin de formation "d'un chemin pour apprendre".

Il faudra du temps pour que les stagiaires perçoivent que ce qui était travaillé dans les exercices n'était pas une fin en soi mais pouvait permettre d'autres acquis.

Le Romain fut pour eux très perturbant pendant les trois premiers mois de la formation : les exercices ne ressemblaient à rien de connu, le support, très simple, leur donnait l'impression d'être comme des enfants en maternelle, et pourtant, ces exercices, ils n'arrivaient pas à les résoudre... de quoi se sentir fortement remis en question!

Il y eut donc toute une période de refus, confortée par l'intitulé de la formation: français, calcul de base : "on est là pour apprendre à lire et à écrire et pas pour faire de la pâte à modeler ou des mouvements !"

Il y eut ensuite une période où, tout en restant sur la défensive, ils ont commencé à pressentir qu'il pouvait y avoir un intérêt : "votre méthode, elle est formidable, mais pas pour nous, c'est trop tard"

Puis vint un moment où le Romain fut perçu comme ouvrant à d'autres apprentissages "Le Romain, ça donne le chemin pour apprendre". Ce terme de chemin est important qui indique un mouvement, une mise en route, et non quelque chose de statique.

Une fois perçu ce chemin, l'intérêt s'éveille : "ça ne fait pas longtemps que j'aime" dira un participant, "avant je n'étais branché que sur la lecture". Tant qu'était seule en jeu la motivation pour apprendre le français, la

façon d'aborder la formation était figée: celle-ci devait correspondre à certains critères, déterminés d'avance : il n'y avait pas de place pour la nouveauté. Les exercices Romain ont créé un écart entre ce qui était attendu et ce qui était présenté : c'est cet écart qui a été vécu comme déroutant, perturbant, mais qui a obligé à "voir les choses sous un angle différent".

Du coup, l'apprentissage du français pouvait être envisagé de manière plus large : non plus seulement lors de la méthode Dialogue mais aussi à travers les activités proposées dans les autres méthodes: "le mardi et le jeudi, il y a des consignes orales qu'il faut entendre et retenir, des consignes écrites qu'il faut lire".

Les consignes, qu'elles soient orales ou écrites, travaillent le langage au niveau de la compréhension mais aussi de la représentation et de la structuration mentale dans la mesure où elles ne disent pas comment résoudre l'exercice: lorsqu'on demande de tracer un cadre à 3 carreaux du bord supérieur et à 5 carreaux du bord gauche de la feuille, outre la mémorisation des consignes, il faut distinguer entre le haut et le bas, la gauche et la droite et tenir compte, en même temps de deux données spatiales : la manière de s'y prendre n'est pas indiquée : à chacun de se représenter ce qui est demandé et de s'organiser à partir du support de la feuille d'exercice.

Lorsque dans les mouvements, on demande de mettre les avant-bras verticaux, ensuite d'incliner les mains l'une vers l'autre puis de les redresser à la verticale, il faut que se crée en soi une image du mouvement avant de pouvoir le réaliser. Il y a structuration de certaines notions telles devant, derrière, dessus, plus petit que.... dont le sens s'acquiert à travers l'expérience vécue.

Le français peut se vivre ailleurs mais d'une

autre façon que dans le cours. La stagiaire qui disait: "au début je n'étais branchée que sur la lecture" et qui, lors de l'évaluation intermédiaire, disait ne pas avoir fait de progrès et ne pouvoir lire qu'avec peine les livres de ses enfants s'est achetée un livre pour adulte en fin d'année. Peut-être aura-t-elle des difficultés à le lire... mais la démarche est importante : elle manifeste une prise de position en tant que lectrice.

Au tout début de la formation, les stagiaires attendaient beaucoup de l'animateur, sollicitant qu'il donne des réponses quant à la manière de procéder, demandant d'être rassurés quant à leur compréhension et à leur façon de résoudre l'exercice et demandant une approbation quant à l'exactitude de ce qu'ils faisaient. La réponse "qu'en pensez-vous ?" les déroutait beaucoup.

Progressivement, ils ont découvert que ce renvoi à eux-mêmes était une incitation à ce que chacun se mette en mouvement, s'investisse personnellement : le formateur est là pour aider, pour questionner pour solliciter... mais c'est bien le stagiaire qui agit, qui compare, qui rectifie si nécessaire : "c'est à soi de voir ses erreurs" diront-ils lors de la 1ère évaluation. Ce "c'est à soi de voir" est à rapprocher du "C'est à nous de faire attention" qui a été dit lors de la 2ème évaluation : il y a là aussi, un renversement d'attitude, passant d'une certaine passivité de l'attention qui était vécue comme quelque chose, à la limite, d'extérieur au sujet: c'étaient les exercices qui sollicitaient l'attention des participants "il y a des exercices qui font travailler l'attention visuelle, d'autres l'attention auditive...". L'attention dont on parle là, est considérée comme une aptitude qui peut être utilisée ou non, développée, travaillée au même titre que la motricité, la réflexion, l'organisation... Ce n'est pas inexact. Mais le Romain cherche à développer un autre type d'attention : celle

portée par le sujet sur lui-même en train d'agir, une attention "diffuse" pourrait-on dire qui permet de prendre en compte différents paramètres de la situation et de créer des liens entre ces paramètres: "C'est à nous de faire attention" : le sujet n'est plus agi par... mais devient acteur de son attention et présent à lui-même.

Au début et tout au long de la formation il a été très important pour certains stagiaires d'obtenir une réponse à la question "est-ce que c'est bon ?" Or, dans le même temps où l'animateur ne sanctionnait pas la justesse de l'exercice, il demandait de ne pas utiliser de gomme en cas d'erreur. Pour certains, cette consigne fut dure à respecter ! Au début, le fait de ne pouvoir gommer ne les gênait pas trop : les exercices posaient tellement de difficultés que les erreurs étaient difficilement perçues et donc ne gênaient pas. A partir du moment où la perception des consignes et la précision se sont affinées, l'erreur est devenue beaucoup plus difficile à assumer, la personne ne pouvant plus la rejeter sur une situation extérieure à elle-même. Ce changement dans la perception a entraîné pour certains un changement d'attitude face à leur réalisation : s'il était toujours important de réussir, lorsqu'il y avait des doutes, l'animateur n'était plus trop sollicité de crainte d'avoir à rectifier...

Une contradiction apparente était vécue et les interrogeait entre l'exigence d'un travail bien fait, précis, soigné et des corrections au crayon de couleur "c'est tout gribouillé" disaient-ils. A partir de là, certains ont commencé à entrevoir que ne pas effacer l'erreur obligeait à plus d'engagement dans le travail mais aussi à une certaine distance qui permettait de se tromper : l'erreur n'est pas une "faute" : c'est la manifestation d'une difficulté qui, si elle est reconnue, permet d'explorer d'autres chemins qui mèneront peut-être à la réussite.

Cette notion de réussite suscite, elle aussi, divers comportements dont certains ont pu être perçus par les stagiaires : certains se lançaient dans le travail, sans se l'être bien représenté, pour être sûrs de ne pas terminer les derniers et se sont rendu compte que cette hâte, cette anxiété pourrait-on dire, les empêchait de faire un travail de qualité ; à cette attitude, d'autres opposaient l'inverse : ils désiraient tellement produire un travail précis, sans erreur, qu'ils travaillaient très lentement pour bien maîtriser toutes les données et ne terminaient jamais les exercices. Là se vit la notion de "risque" : à partir de quand faut-il se lancer dans le travail ? Peut-on jamais être sûr de maîtriser toutes les données ? A quoi donne-t-on la priorité : La qualité ? La rapidité ? Quel équilibre trouver ?

La perception de la fonction du groupe a évolué. L'accent a d'abord été mis sur l'échange entre chaque membre du groupe et l'animateur, tout en soulignant l'importance de ne pas vivre seul ; ensuite a été soulignée la nécessité de la régularité source d'un engagement personnel "il ne faut pas te dire : j'y vais et puis quand c'est ton jour de congé tu n'y vas pas" et le rôle du groupe qui peut être source de progrès, d'encouragement, d'émulation, de comparaison, de frein aussi lorsque tout le monde n'avance pas à la même vitesse, et d'échange avec tout ce que cela peut comporter d'incertitude quant à l'attitude à tenir : l'on en voit certains qui donnent raison aux autres au détriment de leur propre solution qui pourtant était bonne, et d'autres qui ne peuvent envisager d'avoir tort.

Certains ont eu du mal à se départir d'une attitude de compétition et de comparaison au bénéfice d'une attitude d'échange qui leur supposerait de "lâcher-prise" dans le désir de s'évaluer, non par rapport à sa propre évolution, mais par rapport aux autres.

## **En conclusion, on peut dire que:**

- La méthodologie mise en œuvre a permis, en même temps que l'apport de contenus, de développer les attitudes et les comportements "d'acteurs" des stagiaires, les rendant plus autonomes par rapport à la formation et dans leurs activités professionnelles.

- En effet, les participants ont vécu une évolution réelle même si elle a été différente de l'un à l'autre. Les évaluations par les stagiaires témoignent nettement d'une meilleure structuration, d'une plus grande écoute, d'une capacité à communiquer et, d'une façon générale, d'une capacité à se prendre en charge.

Au début, les progrès n'étaient pas très perceptibles pour les stagiaires. Comme le dira l'un d'eux en fin de parcours : " on est au milieu du chemin on ne voit pas où on en est, on croit que ça n'apporte pas, qu'on n'a pas avancé; c'est à la fin qu'on voit le chemin qu'on a fait."

En fin de parcours, ils se rendent compte qu'ils sont capables de progresser : "c'est dur mais on peut y arriver", ils perçoivent un certain nombre d'acquis et d'évolutions "Maintenant, je lis la presse, le courrier, même s'il y a encore des mots que je ne comprends pas, je prends le dictionnaire, mais ça aussi, ça s'apprend."

"Je peux me corriger moi-même."

"Tous les endroits où je vais, maintenant je me débrouille."

"On fait moins de fautes, même en parlant. On se rend compte plus facilement de

l'erreur, et que l'erreur vient de nous."

- Bien que la formation n'ait pas présenté d'objectifs professionnels, les participants ont établi des liens avec leurs pratiques sur leurs lieux de travail et sont en mesure de réaliser désormais des tâches pour lesquelles ils se considéraient auparavant comme inaptes:

"Quand le chef n'est pas là, je réfléchis, qu'est ce qu'il ferait?"

"Au travail, j'ose prendre des messages."

"Maintenant je peux me représenter le plan du quartier, le plan de travail."

"Je comprends mieux les panneaux de services."

- Par-delà l'acquisition même des bases de la lecture et de l'écriture, une étape importante dans la relation à l'apprentissage a été franchie puisque l'envie et la volonté de poursuivre sont devenues un désir personnel : "Il faut continuer, il ne faut pas lâcher;" " ça apporte quand on fait quelque chose;" "si je peux, je prendrai des cours du soir."

Et surtout, ils ont pris conscience que si les acquis ne sont pas les mêmes pour tous, chacun a sa propre richesse : "on ne peut pas revenir en arrière mais on peut toujours faire quelque chose, comme un gitan qui ne sait pas écrire mais qui connaît sa guitare"

Marie-Hélène DEVAUX  
de l'Institut Simonne Ramain  
- Paris -

---

"LABYRINTHE" est édité par

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

La revue publie des contributions originales .  
Le contenu d'un article n'engage que son auteur .  
Toute reproduction, même partielle, est interdite,  
sauf autorisation du Comité de Rédaction .

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

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