



LABYRINTHE

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

N° 19 - MAI 1996

SOMMAIRE

Editorial

Thérapie de la cognition ou déséquilibre et mouvement
par Michel BESSON

Individu et groupe
par Jean GRIPPAY

Commentaires sur l'attitude de l'animateur dans la Méthode créée par Simonne Romain
par Myriam JOPPERT DE MOURA

Projet d'un atelier : "Entretien des extérieurs"
par Odile CAZES-BOUCHET

Processus de formation : groupe et individualisation dans le cadre de la formation
par Jean-Pierre BOUTINET

EDITORIAL

Comment ne pas commencer ce numéro 19 de Labyrinthe par des excuses pour le retard conséquent de sa publication ? Nous sommes vraiment navrés d'avoir ainsi privé les lecteurs de textes et de commentaires qu'ils attendaient au mois de mai, date de parution normale.

Plusieurs personnes se sont étonnées de ne rien recevoir avant l'été et ont voulu s'assurer qu'elles étaient encore abonnées. En leur confirmant leur abonnement, nous leur avons promis qu'elles recevraient ce numéro au début de l'automne.

Il nous faut maintenant comprendre ensemble les causes d'un tel décalage.

La constitution de chaque numéro exige des engagements de l'équipe de rédaction, certes, mais aussi de toute l'Association, à chacun des divers niveaux de l'édition. Or, la charge de travail devient trop importante ; du coup, les délais s'allongent créant des retards en cascades qui sont par la suite de plus en plus difficiles à récupérer.

Cela commence par le recueil de textes pouvant s'inscrire dans le cadre établi jusqu'à ce jour pour la revue : textes de réflexion fondamentale à propos de la Méthode Raimon, compte-rendu de divers lieux de pratique auprès de groupes, études de cas, prolongements méthodologiques dans des registres d'activités différenciés, effort pour situer le Raimon dans le contexte de la thérapie et de la formation.

Il semble par ailleurs important d'ouvrir nos colonnes à des horizons les plus larges possibles comme nous le soulignons dans le numéro précédent ; la diversité des origines professionnelles, des pays, des modalités de pratiques ou de secteurs d'activités permet d'ajuster nos réflexions et d'éviter l'enfermement.

Chacun constatera que ce numéro-ci, comme c'était le cas pour les numéros précédents, tend à maintenir l'équilibre entre ces divers éléments. Si, à un moment donné, les textes disponibles ressortissent quasiment du même registre, il devient difficile de maintenir l'équilibre auquel la rédaction s'est attachée jusqu'à ce jour.

Vient ensuite la lecture des textes reçus. Exigeante, elle incite les auteurs à affiner leur pensée aussi bien que leur style, à explorer des pistes nouvelles, à dépasser des idées parfois trop générales, à clarifier leur expression. Que l'on soit ainsi "correcteur" ou auteur, ces confrontations sont sources réciproques de formation.

Le choix des textes une fois établi, il reste à organiser le contenu, mettre en page, vérifier les erreurs possibles de toutes sortes, reproduire, mettre sous enveloppe et expédier après avoir vérifié l'exactitude de toutes les adresses et relancé les abonnements ou les paiements.

Bien que chacun n'ignore pas, sans doute, ces différentes tâches indispensables à la parution d'une revue, il nous paraît important de le rappeler afin que tous les membres de notre Association prennent la mesure de l'investissement en temps et en énergétiques que cela représente.

Les difficultés - et, par conséquent, les ralentissements des procédures de fabrication - peuvent se situer, on s'en doute, à chaque étape de l'élaboration. Comment les résoudre ? En augmentant le prix de l'abonnement pour financer une équipe de professionnels chargée de gérer l'ensemble ? L'option de notre Association est autre. Elle souhaite conserver à ce travail de publication le caractère associatif qu'elle lui a donné dès le départ, préférant en faire un lieu de rencontre et d'échanges en même temps que de formation continue.

Chacun peut participer à cette œuvre commune, à l'une ou l'autre étape, de façon continue ou occasionnelle, sans prétendre à tout prix se spécialiser dans un type d'intervention, ce qui l'empêcherait d'avoir une relation avec l'ensemble et ce qui priverait l'Association du dynamisme et de l'implication de tous.

Faire parvenir un texte, même s'il semble incomplet provisoirement, se proposer pour traduire, relire ou annoter des textes reçus au Siège, participer le cas échéant à une expédition, prendre des initiatives de campagnes d'abonnement... les perspectives d'ancrage dans la vie de l'Association sont multiples et chacun y trouvera probablement à un moment ou à un autre une occasion de se sentir fortement concerné.

Michel BESSON

Thérapie de la cognition ou Déséquilibre et mouvement

Qui dit problèmes, troubles, gênes, souffrances est amené à évoquer la thérapie, censée apporter une solution soit sous la forme d'un remède restaurant la santé perdue, soit sous celle d'un soin capable d'améliorer une santé défaillante. Il y a plus qu'une nuance entre ces deux approches et si les pratiques de la réparation et du soin divergent c'est que s'opposent aussi des choix méthodologiques issus de conceptions différentes sur les rapports du sujet à lui-même, à son environnement, aux autres sujets.

Réparer renvoie la personne à une norme du bon fonctionnement et, en fin de compte, à une définition plus ou moins idéologique qui fixe la limite du normal et de l'anormal. A l'opposé, soigner place un sujet face à son propre fonctionnement en rapport avec la souffrance ou tout au moins la gêne qu'il peut ressentir. Dans le premier cas, la démarche est celle du thérapeute qui fournit un apport extérieur qu'il estime le plus approprié possible à une personne largement dispensée par la suite de la nécessité de s'engager autrement que pour donner ou redonner son accord. Dans le second cas, au contraire, la démarche du sujet lui-même est non seulement indispensable mais constitutive de l'acte de soin.

La cognition - ensemble de l'organisation et des opérations qui nous permettent de connaître et d'apprendre - n'échappe pas à cette problématique. En effet, les troubles ou les manques d'aisance dans l'apprentissage peuvent être considérés comme les indices d'une déficience par rapport à une image qu'on se fait de l'acte de cognition ; l'action de la thérapie prend alors une visée réparatrice de ce qui est perturbé ou incomplet. Ils peuvent également être

envisagés du point de vue des relations malaisées et souvent insatisfaisantes que quelqu'un entretient avec l'environnement ou avec lui-même ; la perspective de soin dans laquelle s'inscrit alors la thérapie suppose que ces relations sont susceptibles d'une évolution rendant possible une intégration plus harmonieuse des diverses fonctions humaines sans que soit privilégiée une fonction plutôt qu'une autre.

La thérapie de la cognition proposée par le Raimon se place résolument du côté du soin. Refusant de remplacer un comportement mal adapté par un comportement mieux adapté ou une structuration déficiente par une structuration efficiente, elle propose au sujet de cultiver une fluidité, d'entretenir des relations aisées entre les différents registres de son fonctionnement cognitif. Nous distinguerons ici trois registres importants: la perception aussi bien externe qu'interne de la situation ; l'élaboration d'un projet en fonction d'une évaluation des possibilités tant personnelles qu'extérieures ; la mise en œuvre de moyens pour réaliser le projet.

Un des intérêts du Raimon réside notamment dans ce qu'il fait, au même moment, pour tous, la même proposition d'exercice. Or, la diversité des réalisations donne à penser, entre autres, que l'exercice s'est individualisé dans le groupe, laissant émerger autant de fonctionnements différents.

L'analyse laisse alors apparaître d'éventuels troubles à tous les niveaux du processus de cognition. Au plan perceptif, ces troubles peuvent provenir, entre autres, d'une perception trop partielle, ou encore sélective ou enfin confuse. En effet, une perception

tronquée ou étroite conditionne une représentation trop incomplète pour permettre par la suite une réponse judicieuse; un système de représentation rigidifié durant l'histoire personnelle enferme dans un mode de perception inlassablement répété ; une perception qui fait difficilement la différence entre la réalité extérieure et la réalité intérieure du sujet ne peut pas amener ultérieurement une décision adéquate.

A ce niveau de fonctionnement, les animateurs de la Méthode Romain connaissent bien les protestations émises par ceux qui n'ont pas perçu les consignes parce qu'ils sont devenus "absents" - rêveurs ou préoccupés -, ou bien parce qu'ils ont imaginé que tel tracé demandé sur les lignes d'un quadrillage ne pouvait être qu'à l'horizontale - leur mode ordinaire de lire -, ou encore parce qu'ils ont tellement associé tel mouvement décrit à une jonglerie d'enfance qu'ils ne peuvent absolument plus entendre les nuances particulières du mouvement proposé.

Il va sans dire que, même perçues, les consignes vont donner naissance à des projets bien différenciés d'un participant à l'autre, depuis celui-ci qui s'écrie "je sais ce qu'il faut faire" avant même parfois d'avoir reçu entièrement les consignes, jusqu'à celui-là qui déclare a priori qu'il est nul pour tout ce qui lui est demandé.

En même temps, en effet, qu'il perçoit la situation existante, le sujet doit évaluer ses possibilités d'intervention pour bâtir un projet. Les troubles peuvent alors provenir d'une image de soi faussée, empêchant de reconnaître ses possibilités effectives par surestimation ou sous-évaluation de soi ; d'une incapacité à envisager un quelconque inconnu, le futur de ce qui se présente ne pouvant être que la répétition de ce

qui a déjà eu lieu ; d'un déni de soi conduisant à refuser même l'éventualité d'un possible quel qu'il soit.

Enfin, l'action mise en œuvre peut être troublée - voire bloquée - du fait d'un décalage entre ce qui pouvait être imaginé et ce qui est corporellement, socialement, culturellement réalisable, aucun ajustement ne pouvant être envisagé ; c'est le cas lors de réactions du type : "je ne peux pas réaliser cet objet puisque je ne dispose pas de l'outil que j'estime nécessaire". Il peut encore s'agir d'un "oubli" ou d'une perte du projet envisagé lorsque le plaisir rencontré dans une partie de la réalisation tend à se prolonger ou à se répéter entraînant une rupture avec l'ensemble de l'action qui avait été imaginée au départ ; "j'avais réservé, comme demandé, le crayon de couleur aux corrections, disait récemment un participant, mais c'est finalement tellement joli tout en rouge que je continue ainsi!" Il peut enfin s'agir d'un clivage entre imaginaire et action empêchant tout lien entre projet et mise en œuvre soit parce qu'une illusion laisse croire qu'il est possible de passer sans cesse d'un projet à un autre sans qu'il soit nécessaire de procéder à une quelconque mise en œuvre, soit parce qu'un activisme forcené laisse croire à une toute-puissance de l'action jamais confrontée à la perspective d'un projet qui la dépasse.

On le voit, l'observation un tant soit peu avertie permet de repérer le registre dans lequel se manifeste assez généralement le dysfonctionnement cognitif de quelqu'un. Pourtant, même si l'observation est indispensable au thérapeute, et même si à partir de cette observation celui-ci risque des hypothèses de compréhension et d'explication, il commet sans doute un abus méthodologique s'il induit de l'analyse d'un processus une procédure

thérapeutique. Prendre ainsi le dysfonctionnement comme guide équivaldrait en fait à rendre le symptôme responsable d'un ensemble bien plus complexe et fondamental.

Un souhait de rationalisation simplificatrice, allié à un désir de maîtrise, conduit facilement le thérapeute à se substituer malheureusement au sujet et à lui proposer des remèdes spécifiques capables de compenser chaque trouble repéré. A l'extrême d'une telle perspective, l'analyse esquissée ci-dessus est absolument nécessaire et doit même être affinée jusqu'à rendre capable, si possible, d'isoler dans chacune des fonctions, l'opération mentale coupable de la défaillance de l'ensemble. A force d'analyse et d'étude - souvent menées, qui plus est, en dehors du sujet qui se voit proposer un programme tellement cohérent et explicatif qu'il en perd sa responsabilité - la thérapie cherche alors à substituer un comportement plus convenant à tel comportement inadéquat. Le convenable se dessine, hélas, sur fond d'universel normatif et moralisant

Au reste, toute menée explicatrice, même si elle est laissée à l'initiative du patient, n'a d'intérêt que celui de rassurer ce dernier en lui désignant le lieu d'origine du trouble qu'il doit (au sens moral du terme) de préférence apprendre à éliminer, et si ce n'est pas possible, apprendre du moins à supporter. Or, comme se plaisait à le rappeler Simonne Romain à propos de l'apprentissage scolaire, ce n'est pas en proposant des exercices de renforcement de l'orthographe qu'on améliore l'orthographe de quelqu'un mais en permettant à cette personne de modifier son rapport à l'orthographe. De même, on pourrait affirmer que ce n'est pas en renforçant la fonction déficiente ou en comblant son absence éventuelle

qu'on permet à quelqu'un de faire évoluer son fonctionnement cognitif. Dès le départ de ses recherches, Simonne Romain a eu le pressentiment que pour devenir sujet de sa propre évolution, l'individu doit impliquer à chaque fois l'ensemble de son fonctionnement mental.

Le Romain choisit donc de solliciter le sujet de façon globale. Pourtant il y a lieu de rester prudents car il peut être tentant de remplacer l'approche des fonctions, jugée peut-être trop mécaniciste, par une approche plus transversale et touchant cette fois les attitudes du sujet. Le risque est d'autant plus fort que le Romain est très souvent entendu comme une thérapie des attitudes.

Sous une apparence très subtile, une forme de thérapie de la réparation peut alors être réintroduite. Au lieu de considérer isolément chacun des registres de la cognition évoqués plus haut, l'approche consisterait à repérer les manières de procéder communes aux différentes phases afin de traiter les attitudes qui en seraient génératrices : ainsi une attitude générerait des procédures confuses et pourrait être traitée indépendamment de celle qui engendrerait des procédures automatisées ou encore de celle qui produirait des clivages, etc...

La thérapie, en se fixant le but de porter remède à ces dysfonctionnement d'attitudes a toutes chances de rester sur le même modèle comportementaliste que celle qui se pencherait sur des dysfonctionnements fonctionnels. En fait, prétendre construire et obtenir une structure mentale capable de procéder clairement, de façon responsable et de manière unifiée demeure dans le registre du mythe de la plénitude.

Pourtant, l'intervention thérapeutique de la Méthode Romain a certainement une fonction structurante. Encore convient-il

de se demander en quoi consiste la structuration de la cognition qu'elle propose.

Ce terme évoque à la fois une organisation et un processus. On peut aisément concevoir que l'organisation mentale est constituée de multiples fonctions mentales qui entretiennent entre elles des relations diversifiées, constituant ainsi un système complexe. Cependant, la complexité ne suffit pas à rendre compte du processus, car si le travail thérapeutique, selon ce qui a été dit plus haut, se fixe une telle organisation comme objectif, quelle que soit d'ailleurs la forme que prenne cette dernière, il réduit le processus à un moyen subordonné au résultat escompté, dont il conviendrait d'étudier et d'analyser les procédures, voire les stratégies, afin de les rendre les plus efficaces possible. Peut-on encore parler d'un processus, dans ce cas, sinon à le trouver dans la volonté curative du thérapeute puisque le processus se confond alors avec la démarche thérapeutique ? Il n'est plus un élément constitutif de la structuration.

Pour conserver à la structuration son caractère simultané d'organisation et de processus, il faut reconnaître la présence de deux éléments irréductibles l'un à l'autre, hétérogènes et sans liens hiérarchiques de cause à effet. Le Raimon situe ces deux éléments au moment où, dans une situation donnée ici et maintenant, s'effectue l'acte de cognition. L'acte cognitif constitue en quelque sorte le lieu de rencontre entre l'organisation mentale actuelle du sujet et la situation présente. Or, autant parler d'une organisation mentale est légitime, autant parler d'une organisation de la situation est imprudent. La situation se présente dans une complexité immense dont quantité de ramifications sont insoupçonnables et échappent au sujet. Celui-ci est obligé de la traduire à travers le filtre de sa propre organisation

- qu'il ne perçoit d'ailleurs peut-être que très imparfaitement - et en retour, il est amené à modifier certaines mailles de son filtre pour tenir compte de ce qui résiste dans la situation.

La structuration mentale conditionne pour une part l'acte par lequel le sujet s'engage dans la situation, mais elle dépend en même temps de cet acte qui l'engendre à chaque fois. Dire que le travail s'adresse à la globalité du sujet, c'est faire état non plus seulement de la complexité, relative à l'organisation, mais aussi du mouvement, relatif au processus, de ces interdépendances sans début ni fin ; c'est aussi renoncer à envisager une totalité qui s'appuierait sur une succession d'opérations, qui, si elle est satisfaisante rationnellement, transforme le mouvement en un simple déplacement à sens unique.

L'étude des situations d'exercices que propose la Méthode Raimon permet d'affiner cette approche. Ces situations présentent techniquement des problématiques manifestement étrangères aux besoins ressentis ou exprimés. Ce premier décalage évident désarçonne d'entrée bien des personnes. Contraintes de se mobiliser entièrement pour tenter de résoudre le problème rencontré, elles sont amenées à s'interroger sur le sens produit par de tels écarts. C'est alors qu'elles en viennent à se confronter à d'autres décalages, internes cette fois, parce que situés entre les différents registres de l'acte de cognition.

Aucune égalité n'existe, en effet, entre un registre de fonctionnement et un autre. En reprenant les distinctions établies ci-dessus, la perception, par exemple, dépasse le projet, au grand dam des tenants de l'intervention par objectifs qui souhaiteraient la resserrer à la mesure de l'objectif décidé.

De fait, dans une situation donnée, l'élaboration d'un projet n'équivaut pas à la perception que nous avons de la situation car le projet s'établit à partir de certains éléments perçus et laisse inemployés certains autres éléments parce qu'ils ne prennent aucun sens dans ce projet-ci, ce qui ne signifie pas qu'ils ne pourraient pas devenir constitutifs d'un projet autre ou autrement élaboré. A ce moment-là, le projet n'est pas égal à la perception, qui le dépasse de beaucoup.

Ce que la perception a en trop d'offre, le projet l'a en trop d'emploi. Il y aurait alors maladresse à vouloir apprendre à limiter le champ perceptif aux termes du projet - ce que de nombreuses personnes, sous couvert de concentration, appellent malheureusement attention - ou à prétendre renforcer la fonction d'élaboration de projet - par souci, hélas, de ce qui est communément nommé efficacité - afin de la rendre capable de tenir compte de tout le perçu. En fait tout ce qui constitue la perception se retrouve dans le projet, mais inversé, en symétrie.

Ce que la perception contient en plein, en appel à être utilisé, en possible, le projet, de par ses limites situationnelles, le contient aussi, mais en creux, en attente, en potentialité. Le déséquilibre qui lie ces deux aspects de fonctionnement n'est pas dysfonctionnement ; il est au contraire fonctionnement.

Du coup, quand la perception devient plus ample, l'écart se creuse et le déséquilibre s'accroît puisque les possibilités d'options que la perception ouvre en plus grand nombre entraînent des décisions qui les intègrent ou les rejettent en aussi grand nombre. A un moment donné, le plein de possibles situé d'un côté se retrouve de l'autre côté en éléments laissés pour compte, en quantité de trop, en surnombre. Au

plein ou à l'entier - impossibles à mesurer - correspondent la quantité et le nombre - mesurables -. Le déséquilibre est total et l'équivalence ne pourra jamais être complètement rétablie.

Ce n'est évidemment pas pour rien que le langage est essentiel dans le Romain. Les situations d'exercices sont basées sur des consignes, majoritairement orales, parfois écrites, mais faisant toutes appel au langage. Ce que les consignes organisent comme cadre de l'exercice délimite une situation dans laquelle justement l'énoncé dépasse toujours le réalisé.

Il est aisé de reconnaître dans cette relation celle qui existe au cœur du langage entre signifiant et signifié. Comme le dit Gilles Deleuze "de quelque manière que le langage soit acquis, les éléments du langage ont dû être donnés tous ensemble, en un coup, puisqu'ils n'existent pas indépendamment de leurs rapports différentiels possibles. Mais le signifié en général est de l'ordre du connu ; or le connu est soumis à la loi d'un mouvement progressif qui va de parties à parties, partes extra partes. Et quelles que soient les totalisations que la connaissance opère, elles resteront asymptotes à la totalité virtuelle de la langue ou du langage. La série signifiante organise une totalité préalable, tandis que la signifiée ordonne des totalités produites."

Les réalisations produites dans l'exercice ne correspondent heureusement jamais point à point aux consignes qui énoncent un virtuel, non seulement parce qu'il est difficile d'appréhender un champ aussi vaste, mais aussi parce que la réalisation est tributaire d'un autre langage, le langage intérieur du sujet, chargé de son côté de virtualités auxquelles les consignes ne pourront jamais correspondre.

Prétendre donner des consignes qui déclenchaient exactement la

réalisation est vain et dangereux car il s'agirait d'une négation radicale du sujet. La recherche de LA solution est pourtant inlassablement poursuivie ; le travail thérapeutique commencera à prendre corps au moment précisément où, cette recherche s'épuisant, le participant acceptera de se reconnaître comme sujet, acteur et créateur, bien évidemment limité.

Prétendre à l'inverse justifier ses réponses sous la forme d'une explication totalisante est tout aussi vain et dangereux, dans la mesure où ce serait nier les limites imposées par le cadre rencontré dans la situation. Le travail thérapeutique consistera à permettre vraiment la confrontation du sujet à un "déjà-là" qui le dépasse.

Envisager d'être la source complète de la production dans l'acte cognitif tue tout autant le mouvement qu'envisager d'être entièrement soumis à un cadre préalable, parce que c'est nier dans l'un et l'autre cas la possibilité même d'un déséquilibre.

Le mouvement est justement possible parce que la complémentarité est impossible. En effet, de son côté, le projet ne dépend pas exclusivement de la perception puisque, comme son nom l'indique, il émet des hypothèses et envisage des données qui n'ont pas encore été rencontrées ; il est donc, à son tour, plein, appel, possible, et la perception est symétriquement creux, attente, potentialité.

Ce mouvement de déséquilibre réciproque peut tout aussi bien s'énoncer des rapports entre la phase d'élaboration du projet et celle de sa mise en œuvre. Le projet est plus vaste que l'action tout comme l'action ne se réduit pas au projet. Les relations se complexifient et le mouvement s'amplifie encore si l'on considère les rapports de la perception et de l'action puisque le champ de l'action n'égale pas celui de la

perception que nous avons de la situation et vice et versa.

Les différents registres de la cognition que nous avons distingués précédemment entretiennent donc des relations symétriquement déséquilibrées dans lesquelles chacun, tour à tour, se trouve dans la position d'appel par rapport à un autre et d'attente par rapport au troisième. Lorsqu'on dit que le Raimon s'adresse à la globalité de la personne, on fait référence à ce mode de structuration complexe, constitué, à un moment donné, d'intrications dans toutes les dimensions du volume humain et ouvrant à un mouvement à l'infini.

L'action thérapeutique du Raimon s'intéresse à l'attitude de vigilance et vise à rendre attentif - et en conséquence aussi lucide que possible - à ce déséquilibre fondamental quasiment fondateur du sujet en tant que mouvement. La tentative perpétuelle pour réduire par le nombre l'écart avec le complet, l'entier, ouvre le champ au doute qui peut susciter éveil, alerte, engagement susceptibles d'ouvrir à leur tour des écarts nouveaux.

Sont humains et légitimes ce mouvement, cette ouverture, cette béance. Pourtant, au lieu de l'éveil peut apparaître l'abattement du découragement ou l'excitation de l'obstination ; à la place de l'alerte la méfiance soupçonneuse ou l'insouciance ludique ; l'inquiétude peut se muer en angoisse inhibitrice ou à l'inverse, en passion dévastatrice et l'engagement devenir prudence précautionneuse ou témérité incontrôlée.

Il n'est pas d'acte de cognition "pur", indépendant de tout rapport avec d'autres systèmes, notamment émotionnel et social. Percevrai-je la situation de la même manière si je sais que de cette perception dépendra un

acte que je suppose difficile ou, à l'inverse, que j'escompte agréable, ou bien encore si je me ressens entouré de pairs lancés dans une recherche analogue à la mienne ou si je m'enferme dans l'isolement d'une débâcle incommunicable?

Cependant, la complexité des actes rend compte du mouvement seulement à la condition d'admettre qu'il n'y a ni hiérarchie ni complémentarité dans les rapports entre les différents systèmes. S'il existait une hiérarchie, il serait facile au thérapeute ou éventuellement au patient de prévoir que telle attitude émotionnelle engendrerait tel trouble cognitif ou que tel type d'acte cognitif générerait telle attitude et de programmer en conséquence une parade correspondante. Si par ailleurs il existait une complémentarité, il suffirait de diminuer ce qui fait pression sur un versant pour donner davantage de champ à l'autre ou inversement.

En fait, le mouvement provient d'un rapport de déséquilibre dans lequel le plus qui se trouve d'un côté ne correspond pas à un moins de l'autre. Le trop répond à un autre trop qui ne réside pas sur le même plan.

Ainsi, un trop de doute au plan cognitif peut dessiner en creux un trop d'inquiétude ou au contraire un trop d'intérêt au niveau émotionnel. De son côté, un trop d'inquiétude peut se résoudre en trop d'angoisse, génératrice de panique ; ou bien un trop d'intérêt peut se transformer en trop de passion envahissante ou submergeante : du coup, en réponse à ces trop d'angoisse ou de passion, un trop de manque de compréhension aura peut-être tendance à se creuser entraînant à son tour un trop d'inquiétude ou d'intérêt, etc...

La boucle qui se forme et peut se refermer à l'infini se manifeste sur le plan cognitif par un blocage, nécessitant

une thérapie. Pour sortir de cette nasse, seule la disponibilité rendra attentif au fait que l'angoisse n'est pas l'équivalent massif et compact de l'inquiétude, la passion celui de l'intérêt et qu'angoisse ou passion ne sont pas, en fin de compte, des équivalents du doute. La séparation reconnue des registres laissera apparaître des points de contact nouveaux et inattendus avec la situation, permettant une relance nouvelle de compréhension et redonnant du mouvement là où s'installaient l'inertie et la stabilité.

Ce mouvement est constitutif de tout homme indépendamment de ses capacités du moment. Quelles que soient, en fait, ces dernières, chacun peut voiler, refuser ou nier les multiples déséquilibres à partir desquels pourrait s'effectuer, à tout moment, sa structuration, et rencontrer blocages, malaises et souffrances.

L'hétérogénéité des participants dans le groupe de formation Raimon, si fondamentale et si souvent rappelée, prend alors sens. Il n'est pas question de l'envisager comme une gêne, qu'il vaudrait mieux apprendre à supporter pour savoir vivre en société. Cette dimension moralisante ne peut être au mieux qu'un avatar de la thérapie qui n'en a cure, si je peux dire.

En fait, l'hétérogénéité donne une chance à la cognition de se structurer aussi socialement dans la mesure où elle ouvre de nouveaux champs d'écart entre individu et groupe, singulier et pluriel, puisqu'aussi bien l'individu est singulier et pluriel, tout comme le groupe. Les jeux d'individuations et de reproductions, de différences et de répétitions, de l'un à l'un, et de l'un à l'autre des membres du groupe prennent sens dans la mesure où chacun peut investir son mouvement propre.

Dans ce travail thérapeutique, la juxtaposition des parties ne formera

jamais le tout. Lorsqu'une situation d'exercice met en jeu une partie ou un aspect du fonctionnement mental, elle ne vise pas à développer cet aspect parce qu'il serait utile, voire indispensable, au fonctionnement général de l'acte de cognition.

La diversité des exercices qui s'encastrent constamment dans des dispositions variées et font appel à des fonctions mentales toujours différenciées, n'ont pas pour mission "d'ajouter des cordes à l'arc" cognitif ni d'assouplir à travers des approches multiples l'usage de certaines fonctions jugées utiles afin qu'elles puissent être transférables dans d'autres situations inconnues.

Elle a pour fonction de permettre au sujet de se reconnaître à chaque fois comme sujet de son acte en lui facilitant la perception de ses mouvements internes. Si une transposition de compétences s'opère d'une situation à une autre, elle provient de cette capacité de sujet, d'une part à percevoir que, quel que soit l'ici et le maintenant, un mouvement intérieur demeure, d'autre part à embrasser dans ce mouvement davantage d'éléments en même temps.

Du coup, l'erreur tient une place considérable dans le Romain, dans la mesure où elle est un moment de "hors la loi", moment où la réalisation présente se place en dehors de ce que les consignes peuvent admettre comme interprétation et action. Loin de vouloir l'éliminer, le Romain demande qu'elle soit conservée car elle est alors témoin des déséquilibres et du mouvement propres du sujet, qui l'ont rendue possible. Elle est donc signe de vie, et

non représentation d'un échec désespérant.

Certes, s'il ne convient pas de l'esquiver -chaque esquivé ôtant un peu au statut de sujet en empêchant une occasion de clairvoyance sur le mouvement-, il ne s'agit pas, non plus, de la provoquer à dessein. Toute recherche volontaire de l'erreur, en multipliant par exemple les difficultés sur un registre donné, fixe le mouvement en lui donnant une orientation préalable.

Or, devant la constatation du décalage qu'est l'erreur, la surprise doit rester de rigueur, car elle est source d'étonnement de soi et finalement école de vérité et fréquentation de soi.

Cette lucidité sur soi en mouvement aboutira à un élargissement des possibilités puisque celles-ci deviendront davantage perceptibles et moins freinées. La réalisation d'actions jusque-là insoupçonnables ou qui étaient tout bonnement jugées impossibles créent la surprise, ouverture sur un inconnu.

On s'en doute maintenant, ce travail n'est jamais achevé puisque jamais rien ne peut être acquis définitivement, alors que la thérapie, elle, s'arrêtera le jour où le mouvement de structuration enclenché pourra se poursuivre sans qu'il soit nécessaire d'apporter une aide spécifique.

Michel BESSON
de l'Institut Simonne Romain

Individu et groupe

Par cet article, je voudrais partager ma perception d'une articulation entre l'individu, élément d'un groupe, et les individus qui le composent.

C'est à partir d'un exercice du dossier « D » de la Méthode Romain que je souhaite faire apparaître cette articulation entre individu et groupe.

Cet exercice propose une dictée de signes à reproduire dans le sens de l'écriture à l'intérieur d'un carré, quadrillé 10x10, dont seuls les angles sont pointés ; ces signes sont séparés d'un carreau et ne ménagent pas de marge. Dans une dictée, ils sont présentés plusieurs fois et reproduits durant ou après leur exposition. 25 à 36 reproductions de signes composent la dictée.

Aux différentes phases de la réalisation s'anime un jeu de relations.

Lors de la première phase de cet exercice en groupe, la relation se vit, principalement, entre l'animateur et chaque individu engagé dans : une écoute d'une consigne orale, une élaboration de sens, une tentative de réalisation durant laquelle le groupe peut être sollicité soit par un regard vers les réalisations environnantes soit oralement pour préciser tel ou tel aspect de la consigne.

Dans une deuxième phase, chaque individu se recentre sur sa compréhension de la consigne, sur sa définition de l'action et sur sa perception et reproduction des signes exposés.

Les chiffres et les lettres insérés dans ce quadrillage correspondent à un cadrage des signes exposés.

Dans une troisième phase de l'exercice est proposé un travail d'expression sur la localisation des signes reproduits plusieurs fois au cours de la dictée. Un travail personnel d'élaboration d'une localisation du signe exposé se réalise, un partage de cette élaboration est proposé.

Ce partage entre individus implique :

1) Un engagement de l'animateur qui choisit et expose un signe et qui invite chaque individu du groupe à formuler une localisation de ce signe.

2) L'engagement d'individus ayant à considérer :

- la forme du signe exposé ;
- la qualité de reproduction de ce signe ;
- l'opportunité d'un engagement dans une autre écriture de ce signe, ce qui interpelle le rapport de chaque individu à la qualité ;
- l'émergence d'un désir d'expression sollicité par la consigne ;
- la construction d'une forme d'expression ;
- l'engagement dans le groupe en manifestant le souhait de s'exprimer ;
- la régulation des expressions ;
- la similitude ou la différence de son élaboration avec celles déjà exprimées ;
- l'abandon du souhait d'expression du fait de la reconnaissance d'une similitude avec l'expression d'un tiers ;
- un réengagement dans une définition de situation d'un même signe ou d'un autre, identique, situé différemment.

Expression de variété

Prenons le signe "1a" et essayons d'exprimer la variété des expressions qui précisent ses situations.

"1a" est :

- 1) au coin supérieur gauche
- 2) à gauche de la première ligne
- 3) premier de la première ligne
- 4) premier de la première colonne
- 5) au début de la première colonne
- 6) au coin inférieur droit
- 7) dernier de la dernière ligne
- 8) dernier de la dernière colonne
- 9) aux extrémités d'une diagonale s'abaissant de gauche à droite
- 10) aux extrémités d'une diagonale s'élevant de droite à gauche
- 11) c'est le second de la 3ème ligne
- 12) c'est le second de la 5ème ligne
- 13) c'est le second des 3ème et 5ème lignes
- 14) c'est le troisième de la cinquième de la 2ème colonne
- 15) c'est le troisième de la 4ème colonne
- 16) c'est le quatrième de la 3ème ligne

...

Cette énumération, non-exhaustive, fait apparaître une variété d'expressions possibles favorables à une individuation de la recherche et de l'expression.

Cette phase de l'exercice invite à utiliser une variété de mots, de chiffres qui situent dans une grille tels que : supérieur, inférieur, ligne, colonne, coin, diagonale, à gauche, à droite, début, dernier... Cette invitation à situer favorise le développement de la capacité à se situer.

Situer :

L'invitation à situer un signe implique l'usage d'un répertoire de mots. Le contenu de ce répertoire induira, à l'insu de l'individu, une façon de situer un signe et d'appréhender l'ensemble de la dictée de signes.

L'ignorance ou le manque de maîtrise du concept d'intersection ne permettra pas de situer l'un des signes "1a" à l'intersection de la 3ème ligne et de la 4ème colonne. Il en est de même pour le concept de diagonale.

L'expression différente d'un participant, qui situe un même signe en utilisant un concept différent, si elle fait sens, invite à s'interroger sur un mode de perception et d'expression. Cette interrogation peut interpeller un rapport à l'habitude de voir, de situer, de dire.

Cette dictée de signes pouvant être considérée comme un ensemble de signes écrits en lignes, la représentation de la dictée est conformée par la réalisation linéaire de la dictée.

Le mode de réalisation de la dictée peut induire une lecture linéaire. Pour tel individu le signe "1a" est le premier signe de la première ligne, le deuxième et le quatrième de la 3ème ligne, le dernier de la 6ème ligne, alors que pour tel autre individu, il peut être situé comme ci-dessus et aussi comme étant le premier signe de la colonne de gauche, le troisième de la 2ème colonne, le troisième de la 4ème colonne, le dernier de la dernière colonne.

Ces deux expressions traduisent une lecture linéaire respectivement horizontale et verticale de la dictée.

Quelle invitation à modifier le mode de lecture l'animateur peut-il exprimer ?

Une expression telle que "1a" est aussi situé au coin supérieur droit d'un carré central de trois carreaux de côté" précise que la référence n'est plus la ligne, horizontale ou verticale, mais une surface contenue dans une autre surface. Une différenciation entre contenu et contenant exprime que

l'individu situe dans des espaces, contenant et contenu.

Dans les deux premières expressions, le signe représente le point et est situé sur une ligne horizontale ou verticale sans aucune référence à la surface qui le contient. Dans l'expression suivante le signe est situé dans une surface contenue dans une autre surface. Chaque surface peut être considérée contenue et contenant.

Cette troisième expression me paraît être le signe d'une perception plus globale.

Se situer

La façon dont l'individu élabore et exprime la situation de tel ou tel signe l'invite à se situer soit en se conformant à ce qu'il pourrait percevoir comme une règle induite par le mode de réalisation de la dictée ou comme une norme induite par l'expression d'un participant qui situerait linéairement, conformation qui serait soumission ; soit en s'engageant dans une production de variété, de différenciation de façon délibérée, autonome.

La situation proposée invite à produire de la différence, à signifier, par l'expression une relation à des références lexicales, géométriques qui invite à se dire : "je me situe, il se situe différemment". Ces expressions de différences peuvent être à l'origine d'une interrogation de la façon de se situer pour chaque individu et invitation à se resituer.

Par analogie, cet exercice, prétexte, qui invite à situer et à se situer n'exerce-t-il pas la capacité à situer des courants de

pensée : politiques, philosophiques, religieux... et à se situer dans une patrie, une famille, un groupe social, une entreprise, une société... et dans un champ de représentation mentale d'où peut émerger, s'élaborer le possible, l'inédit ?

Se situer invite à s'interroger sur les fondements d'une relation : à un consigne, à une expression, à une habitude de penser, de voir, de dire, d'agir, d'entendre, de donner sens, ainsi qu'à un possible.

Le vécu de l'exercice invite, aussi à être disponible à ce qui s'est déjà dit, à ce qui se dit et à ce qui est en cours d'élaboration en soi. Cette alternance individu et groupe, cette confrontation à l'originalité de l'autre invite à prendre en considération la variété des façons de voir, de situer, de dire. Je crois aussi que cette conscience d'être seul, côte à côte, s'élargit, s'ouvre à celle d'être en groupe, dans un tel exercice.

Un va et vient entre individu et groupe éclaire une relation tant à soi qu'à l'autre.

Cet exercice est aussi confrontation à la variété. L'unicité de l'expression ne devient pas modèle mais plutôt référence pour produire conformément à la consigne de la différence dans un acte créatif, original, singulier d'un individu au sein d'un groupe.

Jean GRIPPAY
du Centre "La Grillonnais"
Basse Goulaine

Commentaires sur l'attitude de l'animateur dans la Méthode créée par Simonne Romain

Durant le stage fait à Paris, à l'Institut Simonne Romain, en septembre 1994, j'ai eu l'occasion - ce qui n'avait pas été possible durant les années de formation au Brésil (à Sao Paulo), quand nous observions les groupes des animateurs en formation - d'observer et de participer à des séances animées par des animateurs expérimentés dans ce travail créé par Simonne Romain.

Les groupes thérapeutiques auxquels j'ai pu participer étaient assez diversifiés : enfants de 8 ans et demi à 10 ans et demi ayant des troubles psychologiques, classe de collège privé (12-13 ans), groupe d'adultes, d'adolescents épileptiques très atteints neurologiquement, de jeunes de 13 à 15 ans ou de grands adolescents entre 16 et 21 ans avec des problèmes névrotiques variés et quelque déficience mentale.

J'ai pu constater de la flexibilité dans le choix des dossiers les plus adaptés (D, D', F'), ainsi que des adaptations quant aux horaires, au nombre d'exercices, au degré d'exigence de l'animateur, etc...

Les manières d'animer les groupes étaient bien différentes, mais il ressort clairement un ensemble de caractéristiques de l'attitude de l'animateur qui constituent comme une épine dorsale à l'appui, non seulement de l'attitude de l'animateur, mais encore du travail proprement dit du Romain. Tous les animateurs faisaient preuve de naturel, de fermeté et de sérénité entendue comme une présence à soi, de disponibilité, d'assurance, d'engagement dans la relation, de

participation active, de liberté d'expression, de travail.

L'attitude de l'animateur est la condition pour que le processus Romain se développe en ses points essentiels. Elle est nécessaire pour permettre au participant de se lancer, de tenter, de se risquer ; elle lui apprend à se confronter avec une situation problématique dans laquelle il est engagé avec d'autres. Ceci se fait de manière globale, comprenant des aspects intellectuels, moteurs et émotionnels, imbriqués dans la situation. La globalité du Romain est apprise à partir des attitudes et du mouvement du corps ; dans ce travail il est clair que l'attention, l'imagination qui prévoit ce que sera l'exercice terminé, les sentiments qui affleurent dans le processus de réalisation des exercices, tous ces éléments jouent dans chaque exercice.

Pour que le participant s'engage, assume le face à face de se percevoir en relation avec lui-même, les autres, la tâche, de nombreuses barrières doivent être brisées et l'attitude de l'animateur - sa disponibilité, sa retenue, son autonomie propre à qui sait ce qu'il cherche et ce qu'il fait - ouvrira un espace où le participant aura des occasions de tenter des expériences et de prendre peu à peu conscience de ses possibilités et changements, en utilisant comme tremplin les situations qui lui sont proposées en ce moment, dans ce présent.

La confrontation, à laquelle le travail Romain veut toujours pousser est en général empêchée, bloquée, rendue difficile par des peurs : celles d'agir, de

se tromper, d'être jugé, de quitter des habitudes anciennes ; celles d'un futur inconnu, du changement, de ses limitations ; celles encore de voir sa propre image diminuée devant soi et les autres, etc... Les vices de l'éducation, les stéréotypes sociaux n'agissent pas toujours de manière consciente, mais sont sous-jacents au chemin à parcourir.

Les activités proposées dans le Romain sont en elles-mêmes sans prétention, "inutiles" ; elles tiendront leur rôle dans ce processus seulement si elles sont "animées" par une attitude globalisante, incluante, qui comprend l'action, l'imagination, le langage, le corps, sans perdre jamais de vue que soient données à chaque participant des conditions pour prendre conscience de lui-même, des autres, de la réalité actuelle, et qui s'oriente toujours vers une manière d'être et de faire, et non vers un savoir, vers un résultat.

Pour que tout cela aboutisse, l'animateur devra avoir une présence personnelle de qualité, discrète, faite d'écoute constante, apte à percevoir la situation de chaque participant et capable de prendre une certaine distance, mais une distance pleine de présence, qui conduit :

- à ne pas "rendre faciles" les consignes relatives aux tâches, ni à "donner des éloges" sur les résultats obtenus ;
- à ne pas intervenir lors d'une quelconque frustration, ni pour "aider" à résoudre un problème, ni pour "corriger" les erreurs ;
- à être à l'écoute et à favoriser une attitude d'écoute chez les participants, comme lorsque il ne reformule pas les consignes des activités, ne les répète pas systématiquement.

Cette attitude de l'animateur exige d'assumer ses frustrations et de lutter contre son intolérance, ses hâtes, sa non-acceptation des différences ; contre

ses "rechutes" dans des attitudes contraires à celles qu'il tient pour idéal. Tout est construit, dans le travail propre, en relation à lui-même, aux participants, à son action pédagogique. Animateur et participants croissent en tant que personnes, se sentent plus sûrs, peuvent faire davantage confiance en eux-mêmes et dans les autres et sont capables de prendre une meilleure conscience du processus et non seulement des résultats.

C'est une attitude, enfin, opposée à l'ancien concept du pouvoir des éducateurs autoritaires, toujours bloquant tout dans l'intérêt de la "discipline". Ce qui est recherché, ici, c'est de donner des conditions au participant pour qu'il s'organise et puisse, ainsi, assumer sa présence à lui-même, aux autres, à la réalité.

"C'est de la disponibilité de l'animateur que dépendra le succès de l'expérience ; disponibilité à chaque membre du groupe, tous différents ; disponibilité à l'exercice, tous différents aussi mais également exigeants ; disponibilité à lui-même, pour qui chaque animation est un exercice - dit Simone Romain, avant d'ajouter : ... son rôle n'est ni d'aider ni d'imposer, mais de faire vivre et de guider l'expérience, ce qui nécessite qu'il partage, qu'il l'assume d'une manière différente de celle des participants, mais vraie, toujours en relation avec ses responsabilités." (Germain Fajardo - introduction à "Perception de soi").

J'ai eu l'occasion également de participer au Groupe d'Etudes Théoriques de l'Association Simone Romain Internationale, ce qui fut enrichissant : un problème abordé était l'insistance qui commençait d'être faite en France quant à l'individualisation dans l'éducation, sujet choisi pour les prochaines Journées d'Etudes de

l'Association. L'individualisation acceptée comme principe entraînerait la mort du groupe, élément essentiel dans le Romain.

Autre point soulevé et discuté dans le groupe fut la différence entre Psychanalyse et Romain : ces deux techniques travaillent sur les structures mentales, mais comme elles utilisent la réalité différemment par rapport au niveau de conscience des objets de travail (inconscient, subconscient, conscient), comme elles emploient des éléments communs mais des chemins opposés, des moyens différents, elles ne pourraient pas être vécues conjointement.

Dans ce contact très bénéfique que j'ai eu avec le Romain tel qu'il est vécu à

l'Institut Simonne Romain, j'estime qu'une conviction s'est fortement affirmée en moi et me conduit à donner une importance plus ample et plus vaste à quelque chose qui paraissait simple, sans prétention, à savoir que le point de référence le plus fort est dans l'attitude de l'animateur. C'est un appel constant, durant la réalisation des activités, à partir d'un retour perpétuel à la consigne de l'exercice, à ce qui a été demandé, à ce qu'il est proposé de faire.

Je laisse ici mes remerciements aux animateurs que j'ai pu voir travailler avec ces groupes.

Myriam JOPPERT DE MOURA
de Sao Paulo

Bibliographie consultée

S. Romain et G. Fajardo - "Perception de Soi par l'Attitude et le Mouvement" - EPI éditeurs - Paris 1977

"La Globalité" (Divers auteurs) Ateliers Lyonnais de Pédagogie, n° 43 - juin 1991

Labyrinthe n° 15 :

- A. Mucchielli - "Une expérience innovante : l'utilisation de la Méthode Romain dans le cadre de la formation des Enseignants" - page 14.

- J. Grippay - "Réflexion sur les enjeux de la confrontation" - page 12.

Labyrinthe n° 1:

R. Milliquet : "L'attitude de l'Animateur" - page 13.

Projet d'un atelier: "Entretien des extérieurs"

Présentation de l'activité

Cette activité de par sa place dans le temps scolaire - vendredi de 14h à 17h - est l'occasion d'apprentissages dans un cadre médico-éducatif.

A propos du groupe:

Le groupe de jeunes concernés est homogène dans le sens où chacun d'eux a un niveau d'autonomie qui lui permet d'accéder à effectuer de petits travaux qui nécessitent une aisance physique et une disponibilité relationnelle.

A propos de la tâche :

Nous souhaitons orienter cet atelier vers une activité d'entretien. L'entretien concerne ce qui existe. On prend soin, on répare, on maintient quelque chose en bon état.

Cette activité fait appel à l'effort, l'habileté, l'invention et à la notion d'esthétique.

Finalité de l'activité

L'activité est pour le sujet, l'occasion d'apprentissages concernant le contenu même: savoir couper de l'herbe, faire disparaître les mauvaises herbes, balayer les dallages, ratisser, couper les fleurs fanées, les ronces... Elle est aussi l'occasion d'éducation et de soins. L'expérience qu'offre chaque situation nouvelle est l'occasion de confrontation face aux aspects encore inconnus liés à l'activité même, mais aussi face aux aspects encore inconnus de soi, aspects issus du fait que le sujet se trouve face à quelque chose qui lui demande de nouvelles représentations.

Finalité de cette activité: à l'occasion de l'acte d'apprentissage lié à l'activité

proposée, offrir à chacun des jeunes de vivre "une situation expérientielle" à travers laquelle il pourra développer ses capacités à penser, à agir.

Les moyens

Supports

Jardin

- entretenir les cours de l'IME:
- tailler l'herbe autour des arbres, le long des murs.
- nettoyer les plates-bandes
- balayer les allées,
- ramasser les feuilles à l'automne
- nettoyer le long des haies
- ...

Animaux:

- nourrir les lapins, les pigeons...

Environnement:

- entretenir les chemins. Il y a quelques chemins au départ du village qui nécessiteraient d'être nettoyés: enlever les ronces, les hautes herbes...
- nettoyer l'environnement en ramassant les sacs plastiques ou autre débris qui traînent.

Lien à l'extérieur:

- visite de jardins, rencontre de jardiniers, courses, découverte de revues spécialisées.

Déroulement de l'activité:

Au début de chaque atelier on prend connaissance de ce que sera le travail à exécuter: par exemple "mettre un mur en valeur". Puis les consignes sont données concernant globalement les étapes du travail, par exemple: il va s'agir de désherber de chaque côté du

mur et sur le mur, de le brosser, d'enlever les divers débris qui traînent....

Ensuite, viennent les consignes concernant le déroulement du travail :

- la répartition du travail dans le groupe (celle-ci pourra être dirigée ou autogérée),
- le choix des outils à utiliser (par exemple: quels sont ceux dont ils pourront disposer, et quelles en sont les fonctions...),
- l'esthétique (par exemple: faire la part de ce qu'il faut arracher, déplacer...),
- ...

Enfin c'est la mise au travail.

Place de l'éducateur

Deux fonctions:

- Responsable de l'activité d'une part, l'éducateur est garant du projet vis-à-vis de l'autorité institutionnelle, et représente d'autre part l'autorité vis-à-vis des jeunes du groupe.
- Durant le déroulement de l'activité, il est compris dans la situation, comme le groupe, comme l'environnement, il est élément support à relation.

Rôle de l'éducateur

Dans la fonction 1

- garantir le cadre

Il a à mettre en place un dispositif pour concrétiser le projet et tendre vers sa finalité:

- rechercher les supports qui seront l'occasion d'apprentissages et de "situation expérientielle". Cette recherche demande une concertation en équipe.
- élaborer les consignes: "une situation expérientielle" nécessite des consignes toujours variées et complexes (la richesse d'une situation tient plus à la

complexité des consignes qu'à celle du support). L'élaboration des consignes demande beaucoup de soin pour un déroulement cohérent de l'activité.

- animer l'activité:

Poser le cadre de la situation

En proposant la tâche à effectuer il pose un cadre auquel chacun des jeunes peut se confronter et ainsi travailler la notion de limite, cadre dans lequel chacun est à même de vivre des expériences.

Faire vivre la situation

En donnant les diverses consignes concernant les étapes puis celles concernant le déroulement du travail demandé l'éducateur crée une situation.

Les relations concrètes présentes à ce moment-là, sont autant d'occasions pour chacun des jeunes de travailler diverses facettes de sa structuration.

Dans une situation, il y aura autant de relations qu'il y aura d'éléments. Plus il y aura d'éléments présents plus il y aura de relations et plus le sujet aura d'occasions d'évoluer.

Faire vivre une situation revient à s'assurer que tous les éléments d'une situation soient présents simultanément et revient aussi à être vigilant à ce qu'il n'y en ait pas un qui soit privilégié par rapport aux autres, ce qui limiterait..., voire orienterait le nombre de relations et limiterait donc l'évolution des jeunes.

Voici des exemples d'éléments d'une situation qui sont l'occasion de relations dans lesquelles les jeunes peuvent travailler:

- L'acte d'apprentissage : élément qui est support de relation dans laquelle l'individu travaille son rapport à ses connaissances, à lui-même déstabilisé face à quelque chose d'inconnu et qui lui

demande d'être inventif, de chercher une réponse.

- Les consignes concernant la tâche et sa réalisation : chacun doit être en mesure d'avoir une représentation globale du travail, et doit aussi avoir à sa portée les repères qui lui permettront de chercher le moyen d'exécuter la tâche. C'est l'occasion de travailler sa structuration mentale tout en la sollicitant.

- Le groupe : dans le groupe chacun doit pouvoir trouver sa place et son rôle et respecter ceux des autres (les consignes concernant la répartition du travail sont, par exemple, l'occasion de donner une place active au groupe)

- Le monde, l'environnement : chacun doit pouvoir se situer en se confrontant au sens que peut avoir la tâche demandée dans son environnement social (les consignes liées à l'utilité, à l'esthétique sont aussi une occasion de rendre actif ces éléments).

- L'autorité à travers l'éducateur est aussi un élément dans la situation. La relation qu'il occasionne permet au jeune de travailler son autonomie face à l'autorité.

- Le temps, l'espace : ces éléments permettent aux jeunes de se confronter à ces concepts.

- ...

Il est donc de la responsabilité de l'éducateur de faire qu'une situation proposée soit l'occasion d'apprentissage et soit toujours en mouvement pour permettre à chacun des jeunes de vivre "des moments féconds".

Engager les jeunes dans la situation

Alors que l'éducateur propose une tâche à effectuer "chacun est invité à vivre un présent de lutte pour dépasser la problématique qu'elle lui crée".

Mais il ne suffit pas qu'il y ait une "situation expérientielle" pour que le sujet en tire profit, encore faut-il qu'il joue le jeu. Le rôle de l'éducateur est d'inviter chacun à s'engager dans la situation par exemple, en rappelant le cadre, les consignes, en sollicitant, en comptant aussi sur les autres éléments de la situation (le groupe, le temps...), en accompagnant parfois....

Dans la fonction 2

Dans la situation l'éducateur est un élément porteur de relation d'une part parce qu'il représente l'autorité, d'autre part, parce qu'il y est en tant qu'individu.

Cette relation que chaque jeune a avec l'éducateur, est l'occasion de travailler son autonomie face à l'autorité : alors que l'éducateur donne les consignes, chacun réagit suivant le moment, suivant son humeur, ses difficultés relationnelles... la réaction peut se traduire par une mise au travail ou un refus. Chacun révèle diverses attitudes :

- intérêt.

Dans ce cas le jeune est en relation avec la consigne et la tâche proposée,

- soumission, opposition, séduction...;

Dans ce cas le jeune réagit face à "l'éducateur-individu".

Dans le premier cas, le rôle de l'éducateur sera, par exemple, de l'accompagner dans l'apprentissage, mais aussi d'être vigilant à ce qu'il ne s'y enferme pas, évitant ainsi la relation aux autres ou à l'environnement....

Dans le deuxième cas, ce sera de l'aider à travailler son autonomie vis à vis de l'autorité, vis à vis de l'adulte en le renvoyant, par exemple, au cadre, aux consignes, évitant ainsi les rapports de force où de séduction, rapports de dépendance.

Par cette attitude, l'éducateur aide chacun à travailler pour soi dans la situation proposée.

Dans la situation l'éducateur existe en tant qu'individu, comme chacun des jeunes, sujet dans la situation. Dans la relation qu'ils ont communément, et bien à partir de cette relation de sujet à sujet, chacun peut évoluer dans sa personnalité, dans ses émotions, dans sa créativité...

Evaluation

Dans cette expectative de travail, l'évaluation est à plusieurs niveaux :

- dans l'évolution des jeunes : sur les plans apprentissage et évolution de chacun dans son autonomie, l'évaluation se traduit plus par le repérage du travail

que chacun des jeunes opère pour lui et en lui-même.

- dans la légitimité du projet : faire le point sur l'intérêt de l'activité même et sur sa place dans le projet institutionnel.

- dans l'évolution de l'activité: évaluation des besoins de l'outil tant sur un plan organisationnel que financier.

- dans l'adéquation entre les moyens mis en œuvre et la finalité du projet: faire le point sur la qualité du support, sur la présence d'un perpétuel mouvement des situations proposées.

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

Processus de formation : groupe et individualisation dans le cadre de la formation

Introduction

Nous sommes toujours frappés de voir comment les formateurs se trouvent amenés à succomber aux contraintes des dispositifs, comment pour obtenir une réponse favorable ils essaient de respecter minutieusement le programme. Nous voyons notre titre perdre de son caractère abstrait pour prendre des contours relativement précis, familiers au niveau de chacune de nos pratiques de formation, courantes chez les formateurs que nous rencontrons, à travers cette lutte quotidienne entre le programme et le processus. Les organisateurs de notre rencontre nous ont demandé de placer la centration de notre réflexion, non sur la lourdeur des dispositifs ou la contrainte des programmes, mais finalement sur le processus de formation:

Que se passe-t-il concrètement en plusieurs heures ou plusieurs jours de formation ?

Qu'est-ce qui est en jeu en guise de transformations des individus ou des groupes, en guise de démarche à travers le processus de formation?

Que sommes-nous capables d'obtenir, que nous soyons stagiaires en formation ou formateurs ?

A travers le processus de formation, la façon dont les organismes officiels demandent de gérer ces processus en ramenant la vie à de l'inerte, l'inerte du programme, il y a un débat, un défi qu'il nous faut relever, non pas en niant les programmes - toute créativité s'appuie sur des contraintes - mais en évitant que les contraintes enferment, emprisonnent

notre action de formateur, car les contraintes ne doivent pas emprisonner nos pratiques de formation.

Il convient, en effet, de distinguer les programmes (Contenus) des processus

Les programmes et les contenus sont imposés par les organismes qui nous évaluent mais nous les avons terriblement intériorisés par nous-mêmes, même de façon inconsciente, du fait de notre culture française plus avide d'une logique des contenus.

Il suffit de constater, au niveau de l'Education Nationale, l'importance que l'on accorde, quels que soient les niveaux de formation, à cette notion de "contenu".

Processus de formation

Comment le processus de formation nous apparaît-il dans le déroulement concret d'une action de formation?

Il nous apparaît dans une grande diversité qui tient aux logiques de formation en place, aux pédagogies développées, aux personnes en formation, présentes.

Toujours est-il que lorsque l'on parle de processus on prend le parti de dire que la formation nous échappe, que la formation, comme tout processus, est de l'ordre de l'imprévisible.

Alors, loin de nous les objectifs pédagogiques avec leurs cadrages, leur rigorisme, les procédures plus ou moins lourdes d'évaluation, loin de nous les dispositifs de diagnostic en tout genre.

Que se passe-t-il dans ce face à face évolutif entre le formateur et les personnes en formation?

On peut arriver avec des certitudes mais il y a des imprévus.

C'est peut-être là, la vie de la formation : acceptons son imprévisibilité, acceptons que nous, formateurs, nous puissions passer par des chemins non programmés si nous mettons les personnes en formation à même de passer par des chemins qu'elles n'avaient pas prévus. Lorsque nous vivons au plus près de cette incertitude là où jaillit l'inédit de la vie, c'est là que nous sommes le plus formateur.

Mais ce processus, si imprévisible soit-il, comporte des repères : Repères liés au temps, liés à l'espace, à l'implication des personnes en formation, liés à la négociation qui structure les relations entre les formateurs et les personnes en formation, et sans doute, pourrait-on ajouter, quelques autres paramètres.

D'autres processus comportent des repères, mais toujours insuffisants, et impliquent de la part des formateurs une théorisation qu'il faudra reprendre. Continuellement, le processus de formation nous échappe. Mais nous avons accumulé de l'expérience depuis la dernière réflexion sur la formation et il faudra reprendre cette expérience pour l'élucider et en dégager des éléments explicatifs.

Il n'existe pas de théorie de la formation mais une théorisation au sens grec : Théoria, qui signifie regarder à distance.

Comment nous distancer de notre expérience pour la faire parler et peut-être, compte-tenu de notre expérience qui évolue, mieux situer cette formule : "apprendre à apprendre"?

Attardons-nous sur le processus de formation sachant qu'il n'est pas le seul dans le dispositif.

Ce processus nous renvoie à un ensemble de pratiques sociales sur lesquelles il est bon de jeter un regard critique de façon à ne pas être dupe. Ces pratiques sociales, qui se sont développées depuis un quart de siècle, nous donnent l'impression que, dès que notre société tousse, on envoie des gens en formation ; cela devient, aujourd'hui, le remède à tous nos maux. D'où l'extrême prudence de nos discours, dans la mesure où nous nous attelons à réfléchir sur une réalité qui traverse tous les ensembles sociaux, des groupes professionnels les plus favorisés jusqu'aux groupes les plus vulnérabilisés. Que dire, alors, d'une pratique coextensive à la société?

Tel groupe, tel individu, tel organisme, sont-ils à même d'entrer en formation? La formation, est-elle un remède passe-partout qui risque de s'affadir?

Nos pratiques tendent à affadir la formation puisque nous la mettons à toutes les situations, et, à chaque fois que l'on oublie la vie derrière le processus, on arrive à l'extrême banalité.

Pouvons-nous aller au-delà de cette banalité ? Ce serait déjà nous interroger sur les logiques sous-jacentes. Le champ de la formation s'est complexifié, depuis 15-20 ans, de nouvelles logiques apparaissent. Le processus de formation ne se traite pas de la même façon au niveau des différentes logiques. Il faut porter une attention particulière en fonction des publics auxquels on a affaire. Est-ce:

a) Un public de formation initiale?

La première logique de formation que l'on rencontre dans le dispositif scolaire et qui s'adresse à des jeunes sans expérience.

Dans cette logique le processus de formation est continuellement menacé par le programme, par le diplôme, par la non-expérience des jeunes en formation.

Alors, si je m'adresse à un groupe, je demande toujours aux jeunes : "Préparez-vous un diplôme? Suivez-vous un programme? Intériorisez-vous les contraintes du programme?"

Il est nécessaire de faire des efforts importants pour développer, par-delà le programme, une pédagogie active dont celle sur laquelle vous réfléchissez, la pédagogie Ramain, n'est pas la moindre, parmi celles de Makarenko, Duwey, Freinet ; cet ensemble de pédagogies a toujours trébuché et le programme reviendra tôt ou tard, si je suis en formation initiale.

Voilà le débat qui traverse le processus de formation.

A l'opposé se trouve une autre logique, un peu instituée par les lois Delors:

b) La logique de formation permanente (travaux 1960/1966)

Il s'agit là d'adultes qui cherchent à se réapproprier une expérience qui leur échappe, pour la retrouver et se perfectionner. Dans ce cas le programme est relativement ténu ; ce qui est déterminant, c'est la capacité à faire parler l'expérience des stagiaires, c'est la capacité que les stagiaires ont à apprendre entre eux en se questionnant sur leur pratique professionnelle, en se situant dans leur diversité et dans l'interaction entre eux. Le formateur n'a plus qu'à orienter le processus dans une

démarche de valorisation de l'expérience.

Là aussi, il y a des critères précis pour savoir si dans le dispositif avec les stagiaires présents nous sommes en formation permanente dans une démarche de valorisation de l'expérience.

c) La formation récurrente (UNESCO 1962)

La formation récurrente vise à aider des adultes à acquérir de nouvelles compétences à travers un diplôme de formation initiale.

Nous voyons comment l'adulte qui se trouve avec ses pairs sur le banc de l'école, les personnes et le groupe lui-même sont toujours partagés entre les exigences du programme qui entraîne une régression et le souci de mettre de la distance avec l'expérience pour mieux la comprendre.

Ceci fait que le processus oscille entre une logique de l'expérience et une logique du programme.

Si l'on organise la formation récurrente de façon mixte avec une formation initiale, le programme prend le pas sur l'expérience. Les adultes auront l'impression que leur expérience est confisquée dans le cadre scolaire.

Si la formation récurrente se développe dans des groupes d'adultes homogènes, la logique de l'expérience prendra le pas.

La formation récurrente s'adresse à des publics de plus en plus nombreux, de plus en plus diversifiés, et implique à travers cette gestion paradoxale une attention particulière qui va donner sa coloration au processus de formation.

Il existe deux autres logiques générées depuis environ 20 ans par la crise. Nous n'avons pas de label déposé pour ces deux logiques. Notre langage est pris par un déficit de verbalisation pour ces deux logiques qui sont apparues avec la déstabilisation de notre époque post-industrielle. Il reste à faire un travail de recherche, d'innovation pédagogique.

d) La logique de compensation ou logique compensatoire

La logique de compensation s'adresse aux jeunes des dispositifs d'insertion qui ont été marginalisés par la logique de formation initiale. C'est parce que la première logique n'a pas fonctionné que les personnes jeunes sont laissées seules face à elles-mêmes et parce que les mécanismes d'insertion deviennent de plus en plus capricieux que, peu à peu depuis 1975 - les premiers stages Ralley - on a pensé des dispositifs qui sont des dispositifs compensatoires, bricolés, plus ou moins bien gérés, qui ne donnent pas l'efficacité psychologique et pédagogique qu'ils devraient donner.

Ces dispositifs impliquent d'abord de faire oublier tout ce qui chez ces jeunes rappelle la formation initiale : oublier et voir comment mettre entre parenthèses la formation initiale et l'échec qui lui est associé.

D'où la nécessité de prendre de la distance par rapport au dispositif, par rapport au programme, par rapport au contenu, pour explorer avec les stagiaires, des possibles qui puissent chez eux avoir sens. On voit là une démarche tâtonnante, exploratoire. Quelle activité, quel chantier mener ensemble? Ce n'est plus la logique du programme comme en formation initiale: "apprends, ça te servira plus tard" ; ce n'est plus la logique de la formation continue : "comment revenir sur notre

expérience antérieure pour mieux la saisir?". Face à ces jeunes au passé fragilisé il s'agit de développer une pédagogie du moment présent. Les pédagogies ouvertes, dont la pédagogie Raimon, sont d'une utilité centrale, car leur point commun est de faire porter l'attention sur le moment présent.

Les Directions du Travail et de l'Emploi devraient alléger les contrôles dans les dispositifs de formation ; si le dispositif est trop pesant, comment pouvez-vous développer une pédagogie du moment présent ?

e) La logique conjoncturelle

Elle s'adresse à des personnes généralement licenciées, de bas niveau, pour lesquelles on trouve comme adjuvant de les envoyer en formation. Nous ne pouvons pas fuir cette logique ; nous ne pouvons pas la nier ; nous pouvons seulement regretter que la formation serve d'expédient en représentant un remède banal à la crise de l'emploi. Il y va de notre pertinence de formateur de ne pas baisser les bras sans se charger de politiser.

Comment gérer cette logique conjoncturelle? De façon paradoxale, en évitant la pédagogie du présent de la logique de compensation puisque, pour ces adultes, le présent est un présent trop frustrant ?

En bâtissant par l'alternative un présent moins difficile, sans créer d'illusion, dans l'espoir que peut-être un meilleur présent se réalisera par la suite ? D'abord, calmer le jeu ?

La formation conjoncturelle nous interpelle. Peut-être n'est-ce pas la dernière chance? Comment la négocier? A travers quels processus? A travers quelle temporalité? A travers quels repères spatiaux?

A travers le processus de formation !

Il existe deux réalités (le groupe et l'individu) qui viennent préciser le processus de formation sur un mode paradoxal : processus comme valorisation de la vie de groupe et processus de formation comme individualisation. Ce paradoxe pour préciser le processus de formation nous atteint directement comme un défi actuel, à travers deux déficits existentiels vécus par les personnes qui travaillent avec nous en formation.

Le premier déficit existentiel renvoie à la légèreté du lien social qu'elles vivent. Les personnes sont menacées dans leur lien social, l'exclusion consistant à s'inscrire à côté des réseaux de communication sociale, ces structures d'interaction qui nous font vivre.

Tout processus de formation comporte un aspect de dimension collective. Au-delà du débat théorique, il existe aujourd'hui une urgence qui nous renvoie à ces atomes psychologiques, livrés seuls à eux-mêmes, qui ont du mal à se doter d'une existence sociale lorsque le lien social se délite à 15-20 ans ou à 35-40 ans et va se déliter par l'inactivité et le chômage chez les personnes insérées. Et nous renouvelons nos cadres concernant la crise de l'emploi et du suremploi. En France, il a fallu 10% de chômeurs pour s'inquiéter du "burn out" des équipes traditionnelles, du fait que, en même temps, de plus en plus de personnes vivent trop peu occupées pendant que de plus en plus de personnes sont surmenées.

Déficit de l'emploi, déficit du suremploi, mode de vie de plus en plus trépidant (certains ont une activité puis deux puis trois...), il y a un déficit vécu par les

individus dans leur capacité à entrer en relation.

De ce fait, le processus de formation, dans une sorte de laboratoire, va consister à développer les interactions pour pallier les liens sociaux malmenés.

Dans ce laboratoire spécial, comment développer des interactions, comment maintenir le lien et comment favoriser l'action dans un environnement peu créatif? On n'a jamais autant parlé de projet dans une société en crise de créativité. Il y a une sorte de délégation qui fait que tous, nous sommes atteints. Nous ressasons tous les mêmes schémas mentaux concernant la formation, l'emploi. Nous sommes tous atteints de rigidité mentale et nous avons de la difficulté à assouplir nos schémas mentaux, à mettre de l'incertitude. Mettre de l'incertitude c'est bien développer cette pédagogie de l'interaction car en même temps que je travaille le lien social, je travaille sur le lien intellectuel dans la mesure où j'aide les stagiaires à prendre conscience peu à peu que l'Autre, que le voisin, le pair, ne pense pas comme moi, qu'il y a un écart, et que le groupe en formation est fait de l'intégration de ces différents écarts.

L'utilisation du groupe en formation va favoriser la pensée divergente. Le formateur va assouplir ses propres schémas mentaux en essayant d'être très attentif aux écarts et, à partir de ces écarts, en essayant de voir comment les intégrer chacun à sa manière. Ceci conduit à une consolidation du lien social, de la tolérance et du respect de l'Autre dans son altérité ; c'est l'une des bases mêmes de la créativité.

Dans l'individualisation, on a mis beaucoup de choses. On l'a trop ramenée à l'individualisme, cantonnée à un certain niveau du stagiaire, sans penser que l'individualisation, c'est aussi

l'individualisation dans la démarche de formation. C'est aussi l'individualisation du dispositif de formation. Il y a plusieurs niveaux d'individualisation. Ce n'est pas seulement la reconnaissance du stagiaire individu.

C'est faire advenir un double lien : le lien social - le lien intellectuel ; il nous faut articuler le souci du groupe avec un souci de l'individu dans la démarche de formation du dispositif. L'individualisation, c'est faire parler dans toutes ses dimensions la singularité de la situation dans laquelle nous sommes confrontés. Et c'est donc comprendre que la formation comme processus n'est pas de l'ordre du répétable. C'est aider les stagiaires à prendre acte que, dans leur itinéraire de vie, ce qu'ils vivent n'est pas de l'ordre du répétable.

Nous abordons là un deuxième défi posé par la nécessité d'avoir à travailler l'individualisation ; nous sommes en effet destinés à évoluer, que nous le voulions ou non, dans un environnement qui est tout sauf de la permanence, c'est-à-dire que pour chacun d'entre nous, il faut, de façon active, que nous apprenions continuellement à nous repositionner.

Je rapproche ce propos de l'orientation des jeunes et des adultes. Le décor a changé depuis 25 ans. Les pratiques visaient alors à préparer une place à l'individu dans la société. Aujourd'hui, les places sont vulnérables, menacées ; les places ne sont occupées qu'un certain temps. C'est illusoire de vouloir préparer une place à quelqu'un. C'est illusoire d'encourager quelqu'un à aller en formation pour qu'il se prépare une place définitive.

Le formateur doit accepter de faire le deuil du lien entre la formation et l'emploi. Il n'existe plus de correspondance automatique entre

l'emploi et la formation. Il nous faut prendre acte qu'à chaque fois que l'on encourage quelqu'un à se chercher une place, alors, on pratique le mensonge.

Comment remplacer la préoccupation autour de la place ?

Par une autre préoccupation : construire un itinéraire à travers des étapes dont on va essayer d'identifier ce que sera la prochaine étape dans un, deux, ou trois mois.

Lorsque les stagiaires sont avec nous, la question est : quelle est la prochaine étape ?

Cette étape doit déboucher sur une autre étape à travers un itinéraire qui est fait de transition. De ce point de vue, la formation doit aider la personne à identifier et à gérer ces différents espaces transitionnels à travers cet itinéraire.

Hypothèses

Si nous l'aidons dans ses espaces transitionnels, sur ses itinéraires, le stagiaire sera moins vulnérable par rapport aux différentes situations extérieures qui vont l'agresser. De ce point de vue quelles que soient les situations, nous découvrons avec la montée de la formation permanente depuis 20 ans une montée de la fragilisation des vocations.

L'adulte quel qu'il soit devient à notre époque de plus en plus fragile. Il est dans une situation de basses eaux identitaires. La profession n'est plus le lieu de ressourcement identitaire. L'aider à être moins vulnérable c'est l'accompagner dans ces différentes métamorphoses dans cet itinéraire pour lequel il s'agit de jalonner quelques étapes.

Jean-Pierre BOUTINET
de l'Université d'Angers

"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.