



# LABYRINTHE

**Association Simone Romain Internationale  
92 BIS BOULEVARD DU MONTPARNASSE - 75014 PARIS**

SEMESTRIEL - ABONNEMENT ANNUEL : 100 FRANCS

No 6 - Novembre 1989

## SOMMAIRE

Page 1 : Sommaire

Page 3 : Editorial

Page 5 : Simone Romain et André Rey - Quelques rappels par Teresinha REY

Page : pouvoir et Responsabilité, par Michel BRSSON

Page : Le Romain dans le cadre de la S.G.I.P.A. ; par madame BOGET et René MILLIQUET

Page Une Expérience pilote, par : Georges KARANDANOS, Hélène BACUYANNI,  
Mirella ILIA , Maritza KAMBOUROGLOU

## EDITORIAL

Vous avez été nombreux à nous exprimer la satisfaction que vous a procuré le dernier numéro de la revue non seulement quant contenu qui a réveillé chez plus d'un le souvenir des travaux d'il y a un an, mais aussi quant à la forme. Beaucoup s'étaient plaints en effet de ce que la taille trop petite des caractères rendait laborieuse la lecture des articles. Nous avons cherché à améliorer ce point et nous comptons encore progresser dans les prochains numéros. Dites-nous ce que vous pensez de la formule actuelle.

Malgré le soin apporté, quelques coquilles et erreurs qui modifiaient parfois le sens donné par les auteurs nous ont été **signalées** dans le texte. Nous nous excusons auprès de tous pour cette éventuelle gêne dans la compréhension.

Le dernier numéro de LABYRINTHE présentait plusieurs interventions des journées d'Etudes organisées à GENEVE en novembre dernier par l'Association Simonne Romain Internationale. Le présent numéro en livre deux autres. D'une part, vous pourrez lire un texte de Madame REY qui a bien voulu signaler quelques points de contact qui lui paraissent importants entre la recherche d'André REY et celle de Simonne RAMAIN.

D'autre part, vous trouverez la présentation de l'Etablissement genevois qui accueillait ces Journées. Comme indiqué **dans le** numéro de mai, les participants ont apprécié de pouvoir visiter les locaux en étant guidé par les collègues qui y travaillent et auxquels chacun pouvait poser toutes les questions qu'il souhaitait. A cette présentation, est jointe une réflexion sur la manière dont l'équipe pédagogique pratique la méthode Romain et s'en inspire dans son travail auprès de jeunes handicapés mentaux.

Il est certain que le Romain peut être introduit dans des lieux divers pour être pratiqué avec des populations variées. Les modalités de cette introduction diffèrent selon les contextes et les circonstances. Aussi, il est important que LABYRINTHE multiplie la présentation de points de vue et d'expériences afin que s'élabore petit à petit certaines lignes de force : indications, durées et rythmes, organisation des séances et de l'environnement... C'est ainsi qu'il a paru intéressant de fournir un texte venant de GRECE qui présente l'expérience pilote qu'a menée pendant trois ans un établissement pour jeunes présentant des difficultés tant mentales que sociales.

L'évolution qu'ont connu ces jeunes témoigne qu'il est capital en éducation de travailler au niveau des démarches personnelles, que cela exige du temps, mais qu'il vaut la peine de prendre le temps nécessaire pour cela. C'est dans ces directions que se situent les deux derniers articles. L'un indique avec humour combien sont vouées bien souvent à l'échec les tentatives d'apprentissage si elles ne s'appuient pas sur des bases personnelles suffisamment étayées. L'autre, en s'appuyant sur la méthodologie du Romain, explore comment le pouvoir qu'exerce tout formateur dans sa fonction peut devenir abus si ce formateur veut prendre la responsabilité de la démarche d'apprentissage des participants de son groupe.

Nous voici maintenant à la veille des Journées d'Etudes qu'organise traditionnellement l'Association Simonne Romain Internationale le dernier weekend- end de novembre de chaque année. Le thème "CORPS, MOUVEMENT ET LANGAGE" intéresse tout animateur de la méthode Romain et plus largement tout éducateur. Nous en rendrons compte dans le prochain numéro de la revue.

Au-delà des exposés et des commentaires qui seront présentés à ces Journées, beaucoup d'entre nous ont des expériences touchant ce thème ou d'autres thèmes qu'ils peuvent ou souhaitent faire partager. Qu'ils n'hésitent pas à nous les communiquer. Ils seront les bienvenus.

**Michel BESSON**

## SIMONNE RAMAIN ET ANDRE REY - QUELQUES RAPPELS

Pour le "LABYRINTHE", comment trouver mon chemin, sinon en me laissant guider par la Méthode RAMAIN ?

D'emblée je sais que je n'aurai aucune contrainte, que je puis suivre mon itinéraire à mon propre rythme, sûre d'avancer et de progresser. La plus grande liberté m'est accordée, j'ai même droit à l'erreur, à la discontinuité, ce qui compte c'est l'effort, le respect de la consigne pour arriver au but demandé par l'exercice !

Mais de quoi s'agit-il au juste ?

De faire un résumé de mon intervention lors des JOURNEES D'ETUDES DE L'A.S.R.I. à Genève en novembre 1988.

C'est en 1963 que se situe ma rencontre avec Simonne RAMAIN, à la veille du Premier Congrès sur sa Méthode à Paris.

Nous étions conviés, André REY et moi-même, à une séance dans une classe des Ecoles Techniques de la Chambre de Commerce et d'Industrie de Paris, à la rue de l'Abbé Grégoire.

Il s'agissait d'exercices de gymnastique gestuelle et Simonne RAMAIN n'a pas caché son étonnement lorsque l'un de nous a parlé de diadococinésie, terme utilisé en neurologie (du grec diadokhos, qui succède, et kinésis, mouvement), pour désigner la capacité d'exécuter des mouvements alternatifs en succession rapide, ce que les élèves étaient en train de faire.

Ce qui nous a le plus frappé chez elle, c'est sa modestie, son humilité. Elle ne s'est pas départie de cette attitude humble lorsque le lendemain, conférences, exposés et communications sur la portée de ses travaux ainsi que des compliments personnels lui ont été adressés devant une assemblée considérable par sa qualité et par son nombre.

La richesse de sa Méthode fut mise en évidence par les conférenciers qui l'ont abordée sous différents aspects : physiologiques, par P. CHAUCHARD, socio-économiques, par J. FOURASTIE, psychologiques, par A. REY.

Mais l'étendue beaucoup plus vaste des champs de son application fut démontrée par les exposés et communications qui ont suivi et qui traitèrent aussi bien de l'éducation physique que de l'enseignement ménager, de l'enseignement général, industriel féminin, industriel masculin, de la formation humaine et sociale et de l'éducation des enfants déficients.

C'est sur ce dernier volet que se situe, me semble-t-il, le point de rencontre entre Simonne RAMAIN et André REY.

En parcourant les 113 publications qui composent la bibliographie, incomplète à ce jour, de l'œuvre d'André REY, nous avons fait une constatation significative : elle commence et se termine par des travaux dans le domaine de la déficience qui représente plus d'un quart de son ensemble de 1930 à 1964.

La première publication remonte donc en

1930 : "Contribution à l'étude de l'illusion de poids chez les anormaux" (terme employé à l'époque), parue aux Arch. de Psychologie, 1930, tome 22, p.285/297, et la dernière, en 1964 : "Projet d'une organisation de formation, pour le secteur privé, d'assistants éducateurs d'enfants mentalement déficients", in Enfants limités, Amour illimité, Bulletin de l'Association Genevoise de parents d'enfants mentalement déficients, 1964, 22, P.1/4.

Nous ne signalerons à votre attention, à titre d'exemple, que trois parutions parmi les plus marquantes.

En 1934, l'étude "D'un procédé pour évaluer l'éducabilité" est publié aux Arch. de Psychologie, tome 24, p.297/337.

Le prototype en bois du "Labyrinthe manuel", dispositif expérimental construit par André REY pour cette recherche, fut présenté à l'auditoire, suivi d'une analyse de la tâche proposée.

Cela nous a permis d'établir quelques rapprochements, du point de vue des principes fondamentaux et des stratégies d'ordre pratique, entre les démarches de RAMAIN et de REY.

Voici quelques remarques de ce dernier au sujet de cette étude : "La tâche à accomplir n'exige du sujet aucune aptitude particulière; elle peut être proposée presque à tous les âges et dans tous les milieux; elle est en une très large mesure indépendante d'accommodations que le sujet aurait pu contracter antérieurement. En modifiant légèrement le dispositif, il est possible de transformer la tâche en tâches nouvelles équivalentes et de comparer ainsi, aux divers moments du temps, les taux d'adaptation".

Citons maintenant Simonne RAMAIN :

"Quelle que soit l'origine du sujet auquel ils s'adressent, son niveau de culture, ses coutumes, les exercices que je propose

conviennent toujours". Et encore : "...des exercices aussi neutres que possible et ne faisant appel à aucune connaissance". In Le Labyrinthe, Actes du Premier Congrès de la Méthode RAMAIN, 1963, p.22-02.

Revenons à André REY. Voici ce qu'il disait encore à propos de cette étude :

"N'est-ce pas en examinant comment l'individu devient peu à peu capable de cette adaptation rapide, que nous avons chance de découvrir quelques-uns des éléments de la synthèse mentale mise en œuvre au terme de l'évolution ? Outre cet intérêt théorique, l'étude génétique nous pourvoira encore de données précieuses pour le diagnostic. Au point de vue génétique, le résultat final de l'expérience, c'est à dire la réussite de l'apprentissage, nous intéresse moins que les procédés de travail mis en œuvre par le sujet".

Simonne RAMAIN, ne disait-elle pas, dans "Principes généraux de la Méthode", in Le Labyrinthe, 1963, p.22-04 ? :

"Dans les activités courantes le sujet, toujours dépendant de l'éducateur se projette en totalité sur un objet extérieur à lui-même. Il est entraîné par ses habitudes, son affectivité, son imagination. Son comportement, ses réactions sont toujours déterminées par les mêmes tendances et son but est d'obtenir coûte que coûte le résultat demandé ou de s'en désintéresser complètement.

Les exercices de préformation proposent un effort diamétralement opposé, ils entraînent progressivement le sujet à rechercher l'attitude qui convient le mieux pour réaliser l'action. Les résultats ne comptent pas, ce qui importe c'est l'observation et la maîtrise de son comportement pendant l'exécution de la tâche".

Voyons maintenant, à propos de l'échec, les points de vue de l'une ou de l'autre :

Nous relevons chez Simonne RAMAIN,

dans la publication citée ci-dessus, à la page 22-06, ce qui suit :

"Les échecs sont salutaires à l'éducation, les réussites trop brillantes n'apportent rien dans ce domaine".

Et, à cette même page, un peu plus loin :

"Les erreurs commises, les gênes rencontrées dans l'exécution d'un travail aussi simple laissent l'élève insatisfait et suscitent l'effort demandé ; la réponse est immédiate, le progrès s'avère proportionnel à l'effort et encourage l'élève à continuer".

Nous citons André REY au sujet de l'échec :

"Supposons maintenant que cette conduite se heurte à un échec : grâce à la tension qui adhère aux possibilités d'actions évincées, l'activité, au lieu de s'arrêter court ou de se répéter, changera de direction. Nous aurons ainsi un processus continu qui se poursuivra jusqu'à épuisement des données de la perception. Ce mécanisme est en réalité fort complexe, car il ne faut pas oublier que l'échec peut agir en retour sur les possibilités subsistantes, les modifier et opérer ainsi un rétablissement d'équilibre dans une direction imprévue".

Il y aurait encore bien d'autres points de convergence à relever entre les deux chercheurs mais cela allongerait par trop ce "résumé".

Revenons maintenant à la bibliographie d'André REY et à ses activités.

Chargé de la Direction psychologique de la Consultation pour enfants, dès 1933, à l'Institut Jean-Jacques Rousseau, il succède à CLAPAREDE, en 1940, comme Chef du Laboratoire de Psychologie Clinique, au service de Neurologie de l'Hôpital Cantonal de Genève.

Collaborateur du Service Médico-Pédagogique des écoles de Genève, expert de Pro-Infirmis, membre du Comité National pour l'Hygiène mentale, André REY était en

permanence en contact avec des personnes pour lesquelles une prise en charge différenciée et mieux adaptée à leur besoin était nécessaire.

C'est pour répondre à des parents désemparés et complètement démunis face à la manière de bien conduire l'éducation de leurs enfants handicapés qu'il créa, en 1942, plus d'une centaine d' "Exercices psycho-éducatifs pour enfants arriérés", publiés en 10 chapitres par Pro-Infirmis, dans son Bulletin, 1942/43, en 18 fascicules.

En 1952 parut, chez Delachaux & Niestlé, "Arriération mentale et premiers exercices éducatifs", ouvrage largement inspiré de son travail de pionnier, enrichi toutefois de nombreux exercices nouveaux.

Si ces travaux dont nous venons de parler concernaient les tout petits enfants, encore à la maison ou aux premiers degrés de l'âge scolaire, l'"Etude des insuffisances psychologiques", publié chez Delachaux & Niestlé, en 1947, était consacré aux enfants et aux adolescents.

Sous l'impulsion de MM Alfred BOREL et Raymond ULDRY, la SGIPA (Société Genevoise pour l'Intégration Professionnelle d'Adolescents et d'Adultes) est fondée en 1958. André REY apporte son soutien à la création de ces nouvelles structures de travail et répond à la demande des parents, éducateurs, services officiels et privés, en assurant un Séminaire pour les Maîtres-d'Ateliers, les lundi soirs, chez lui, à la Vilette.

Je vous fais grâce des détails sur tout ce que nous avons dit sur cette lointaine période.

Témoin de votre écoute attentive, en vrais RAMAINniens que vous êtes, ainsi que de l'intérêt heuristique suscité par les dispositifs de REY que vous avez manipulés à loisir, je suis sûre que ces brefs rappels auront suffi à

raviver en vous le souvenir des vives  
discussions qui ont suivi !  
Genève, octobre 1989.

TERESINHA REY

---

## POUVOIRS ET RESPONSABILITE

Le pouvoir entretient un lien avec l'organisation sociale. La société assigne une fonction à un Etablissement éducatif et à ce titre lui délègue certains pouvoirs. Sans doute par là même elle l'investit aussi d'une responsabilité.

La conception que l'on se fait de cette fonction génère des attitudes pédagogiques différentes, depuis une pédagogie anarchisante, émule de la spontanéité du sujet sans le support d'une quelconque structure sociale, jusqu'à une pédagogie intégrante, normalisante qui chercherait à faire entrer coûte que coûte l'individu dans un modèle préinscrit de la société. Dans tous les cas d'ailleurs on peut noter que la pédagogie se charge d'une responsabilité, soit qu'elle s'en sente investie, soit qu'elle veuille suppléer à une faillite de responsabilité de la part de l'environnement. Faute et culpabilité sont alors au pas de la porte.

Faut-il réduire ces deux options à un seul pôle ? Le peut-on d'ailleurs ? En fait n'est-on pas dans l'obligation de tenir les deux axes - importance de l'individu et exigences de la société - en même temps en considérant qu'il y a là une tension à laquelle on ne peut pas échapper sinon par un abus de pouvoir qui consiste à se substituer à l'autre pour la réduire ?

Or, à tout moment guette la tentation de la réduction, de la prise en charge à la place de l'autre. Ainsi le cas d'un Etablissement d'apprentissage, scolaire ou autre. On peut dire que la fonction d'un tel établissement est

de rendre capable d'exercer un métier; mais tout de suite cette fonction se formule bien souvent d'une autre manière : rendre capable de passer l'examen. Cette nouvelle formulation n'introduit pas la même signification que la première.

Passer un examen consiste à mesurer un certain nombre de connaissances diverses d'ordre général, technique, technologique ; au mieux à évaluer une compétence, c'est-à-dire la capacité de répondre à une situation professionnelle nouvelle et imprévue.

Exercer un métier suppose certes des connaissances, une compétence, mais aussi, bien d'autres capacités et attitudes : aisance personnelle, aptitude à gérer le temps, faculté à entretenir des relations professionnelles ou non... ; en fin de compte, exercer un métier engage l'individu dans sa globalité, ce dont ne veut absolument pas se préoccuper l'examen. Avec ce dernier, on est dans le domaine de l'évaluation nécessaire dans une société qui fixe un seuil de reconnaissance sociale. Mais cette évaluation n'équivaut pas à l'acte pédagogique, elle ne recouvre pas l'ensemble de son registre.

Or, ce qu'on voit très généralement, c'est le glissement du champ pédagogique vers le champ de l'évaluation. On remplace l'apprentissage du métier par la formation à l'examen. Il s'agit là d'un choix concernant en fait le rapport au savoir du formateur.<sup>1</sup>

---

<sup>1</sup> Le mot formateur est retenu ici pour son caractère général et désigne des catégories professionnelles diverses (enseignants, moniteurs d'ateliers, animateurs



Dans le premier cas, on sollicite la démarche de l'individu qui apprend ; cette démarche est non seulement difficile à gérer, elle échappe au formateur placé devant l'impossibilité de la maîtriser. Or, du côté de la formation au diplôme, on peut faire en sorte que rien n'échappe. "Faire le programme" suscite le sentiment d'assurance d'avoir tout apporté, d'avoir peut-être assumé une responsabilité en estimant que tout ce qui était en notre pouvoir a été résolu. Et pourtant, l'individu qui apprend a échappé au formateur de bout en bout et continue de lui échapper puisqu'à aucun moment il n'est l'équivalent du contenu de son apprentissage.

Le problème est qu'on a fait comme s'il l'était en plaçant la pédagogie du côté de contenus à faire acquérir, à "faire passer" et non pas du côté du sujet qui apprend. Ce semblant a supprimé la tension dans le champ d'action pédagogique. On a pris en charge ou en responsabilité l'apprenant au point de se substituer à lui. Tout est joué d'avance ; où est encore sa place ? Au nom d'un savoir (d'une conception du savoir, devrait-on dire), il n'a plus d'autre alternative que de se soumettre ou de s'absenter.

Simonne RAMAIN a choisi de situer d'emblée sa recherche pédagogique du côté de l'évolution de l'apprenant en définissant des exercices ne visant directement aucun contenu d'apprentissage. Cette procédure technique ne place pas pour autant la pédagogie Romain hors-jeu dans une réflexion méthodologique sur l'apprentissage.

Car la question est finalement de déterminer si un apprentissage concerne un savoir défini en termes de contenus à acquérir ou bien s'il

concerne la modification de la relation de celui qui apprend avec le savoir. Cette modification ne correspond pas à l'addition d'objets nouveaux. A une pédagogie qui se définit par une somme d'objectifs à acquérir, il convient d'opposer une pédagogie qui vise le projet de l'évolution de la personne engagée dans l'acte d'apprendre.<sup>2</sup>

Les objectifs ne peuvent concerner que des objets de savoir que l'on décompose en éléments dont la complexité est réduite le plus possible pour être facilement reçus. Comme on souhaite l'ajout de tel objet à la somme des objets déjà acquis, on met en place un ensemble de mesures destinées à faire passer un message à un individu, en quelque sorte à verser un contenu dans un contenant.

Ces mesures pédagogiques sont très courantes : réunir un groupe homogène auquel on pourrait adresser un objet d'apprentissage dont le niveau serait aussi justement approprié que possible, ce qui permettrait à tous les membres du groupe d'avancer au même rythme ; établir une progression des difficultés permettant de répartir le découpage du contenu des savoirs ou des savoir-faire en une succession d'éléments supposés plus faciles à acquérir ; répéter jusqu'au succès espéré pour résoudre les éventuels blocages que rencontrent les apprenants.

Il est évident que nous sommes dans le leurre car ces conditions ne peuvent pas exister même avec la meilleure organisation. Pourtant ce modèle d'organisation effleure constamment y compris dans la façon dont se répartissent les fonctions à l'intérieur d'un établissement. Sans doute la définition des fonctions relève-t-elle d'une compétence des

---

sociaux, éducateurs, rééducateurs) toutes engagées dans une relation de type pédagogique.

---

<sup>2</sup> se reporter sur ce thème à l'article de G. Fajardo intitulé "Projets, Projet, Projets" dans Labyrinthe n° 5.

individus et d'une nécessité de l'organisation sociale qu'est toute institution. Mais la manière dont s'articulent ces fonctions peut accentuer une approche additionnelle de l'individu et instaurer des jeux de pouvoirs basés sur des spécialités de contenus cloisonnés.

Ainsi, dans le volume d'un établissement les diverses dimensions de l'individu peuvent-elles être isolées et réservées à des spécialistes qui en viendraient à oublier son unité : les connaissances aux enseignants, le relationnel aux psychologues, le langage ou le corporel aux rééducateurs (en oubliant d'ailleurs au passage que des fonctions de service telle que la cuisine par exemple ont une fonction éducative également) ; dans la surface des disciplines on partagera entre langue, mathématiques, ateliers... et dans la ligne de la durée à l'intérieur d'un même registre on découpera ce qui revient à la première année, à la deuxième et ainsi de suite.

N'est-ce pas en fin de compte une façon d'annihiler le sujet qui apprend que de le considérer seulement comme un agglomérat de morceaux qui s'ajouteraient les uns aux autres ?

La méthodologie mise en œuvre dans le RAMAIN est, dans ce contexte, susceptible d'interroger toute action pédagogique d'apprentissage.

En fait, une pédagogie ne peut pas se lier ainsi à des "contenus" considérés comme des objets. D'un autre côté, elle ne peut se passer de ces contenus sinon à nier son existence même. On n'échappe pas à cette tension inéluctable car le contenu, pour le formateur, ne prend sens que dans la relation que le sujet qui apprend entretient avec lui.

Le formateur, dans cette optique, en s'appuyant sur une compétence sûre au

niveau de ses propres connaissances, ne peut que travailler sur les conditions qui vont permettre à l'apprenant d'élaborer son propre savoir à partir de lui-même.

Ainsi, les "contenus", inévitables, ne peuvent être une fin en soi, mais constituent des prétextes. Dire qu'en pédagogie, ils sont seulement des prétextes ne les nie pas en tant qu'objets<sup>1</sup>. Au contraire, c'est leur redonner une place qui n'est ni l'assimilation au sujet ni la substitution à ce dernier.

Ce qui est premier, c'est la situation dans laquelle va apparaître l'objet d'apprentissage et les conditions qui vont créer cette situation de telle sorte que le sujet puisse s'engager dans un processus qui lui sera personnel, susceptible de modifier son propre rapport au savoir. C'est ce que Simonne RAMAIN a mis en place dans les exercices de sa méthode.

Chacun de ceux-ci se présente comme une situation fondamentalement ouverte qui n'attend pas de réponse préétablie du côté de la démarche de l'apprenant. La surprise est de rigueur aussi bien pour ce dernier que pour le formateur.

L'animateur ne propose pas tel exercice pour développer telle faculté ou capacité. Même s'il sait que cette faculté ou cette capacité sera sollicitée dans le cadre de la situation d'exercice, elle ne pourra jamais être la finalité de ce dernier. Elle est en effet nécessairement associée à des éléments multiples et divers avec lesquelles elle entretient des jeux de relations.

Dans ce sens, il n'y a pas de partage entre ce qui, dans l'expérience serait important et ce qui serait accessoire, entre l'essentiel et le détail. Tout est important, même ce qui, à première vue, paraît en dehors du contenu d'apprentissage puisque le sujet s'embarque

---

<sup>1</sup> Voir à ce sujet l'article "La Situation" de Germain FAJARDO dans le numéro 1 de LABYRINTHE

dans une démarche inconnue mais qui est la sienne et dans laquelle il n'a des chances de percevoir quelque chose de son rapport au savoir que dans la mesure où aucune certitude préexistante ne vient boucher l'horizon.

Du coup, l'erreur prend une toute autre signification. Elle n'est pas ce qu'il conviendrait à tout prix d'éviter parce que signe d'une faillite des conditions mises en place par le formateur - qui devrait alors s'en sentir responsable et probablement coupable - mais plutôt le lieu nécessaire où, en apprenant, j'ai toute chance de me trouver.

Toutes les traces de l'expérience menée dans un exercice Romain sont conservées sans être détruites ni effacées. L'enjeu est pédagogique : l'erreur n'est pas condamnable ni condamnante. Elle est la manifestation d'une faille et par là même d'une ouverture pour le participant qui peut mener une nouvelle recherche.

D'un autre côté, si ces traces sont conservées, il n'est pourtant pas possible de les emporter chez soi. L'erreur engage la responsabilité du participant qui a le pouvoir de corriger sa démarche, mais qui, en même temps, est invité à se départir de l'illusion d'un pouvoir de possession sur l'objet de sa production ; celle-ci entraînerait un arrêt dans un processus éminemment fluctuant, bloquant le mouvement intérieur sur l'image d'un instant, à la manière de "l'arrêt sur image" des appareils de projection.

L'organisation des exercices Romain entre eux fournit d'autres indications. On constate qu'ils ne suivent pas une progression linéaire régulière mais qu'ils passent sans cesse d'un degré de difficulté et de complexité à un autre selon une structure discontinue. De cette procédure vont sans doute découler des erreurs qui pourront être interrogées par chacun des membres du groupe dans le contexte particulier de sa démarche, alors

qu'une construction progressive peut laisser supposer qu'on ne souhaite pas confronter l'apprenant à l'échec puisqu'en quelque sorte, on prépare "la" réponse (plutôt que "sa" réponse) par tout ce qui précède <sup>2</sup>

Pour autant, le pouvoir de l'animateur n'est pas illimité. La méthode Romain prévoit en quelque sorte des garanties contre l'abus de pouvoir que pourrait exercer l'animateur qui se croirait investi de la responsabilité de gérer l'évolution des participants et qui voudrait choisir et décider ce qui conviendrait le mieux à un moment donné pour tel et tel participant du groupe. En effet, elle ne se présente pas comme un stock d'exercices livrés en vrac à la discrétion de l'animateur. Celui-ci est lui-même soumis à une organisation des exercices entre eux - le dossier - qui constitue un cadre de référence, certes fluide mais pourtant bien réel <sup>3</sup>

Le programme, dans la formation scolaire ou professionnelle, peut avoir un statut semblable, à la condition de ne pas l'enfermer dans un rôle de répertoire de contenus figés.

Ainsi le formateur exerce un pouvoir certain puisqu'il décide du cadre dans lequel va s'effectuer l'expérience qu'il propose mais sa responsabilité n'est pas engagée quant à la manière dont chacun dans le groupe va vivre l'expérience. Sa fonction pour autant n'est pas négligeable. Elle est même très importante puisqu'elle consiste à être en

---

<sup>2</sup> L'article "Activités techniques selon une approche Romain" de François MARÇON et Hubert BIAUT (LABYRINTHE n° 5) soulève très concrètement ce problème à partir de la notion d'analogie.

<sup>3</sup> Voir "Séance, Dossier, Exercice" de Michel BESSON dans LABYRINTHE n° 4.

quelque sorte le garant que l'expérience est possible, qu'elle peut être porteuse de sens et qu'elle peut provoquer à une évolution.

Deux points sont au cœur de l'attitude du formateur : d'une part, il ne peut pas être l'exemple et d'autre part, il n'a pas à voir le rapport que l'apprenant entretient avec son savoir.

Etre l'exemple ou prétendre l'être est une modalité très fréquemment active dans la fonction pédagogique, au point que des formateurs ne peuvent envisager de présenter certaines expériences à leurs groupes parce qu'ils n'ont pas la maîtrise d'une solution. Ce faisant, ils confirment une conception de la pédagogie comme mainmise sur le savoir en termes d'objets.

En voulant donner à voir leur rapport personnel au savoir, ils pensent résoudre le rapport que chacun des membres de leur groupe entretient avec lui. En fait, en s'immisçant dans une démarche qui ne peut que leur échapper, ils transforment leur fonction qui consiste à créer le cadre d'une expérience en un pouvoir sur celui qui devrait seulement être incité à tenter cette expérience.

Dans le même sens, vouloir connaître la relation entretenue par l'apprenant avec le savoir, c'est exercer un abus de pouvoir.

La note, à ce propos, témoigne de la confusion entre ce qui relève de l'évaluation et ce qui ressort du besoin de savoir sur l'autre. En effet, la note est un moyen de contrôle que la société se donne pour délimiter le seuil minimal de reconnaissance d'une certaine compétence. Elle n'est pas une condition pédagogique. Pourtant, elle est très généralement pensée comme nécessaire par le formateur et elle est souvent attendue, voire demandée par l'apprenant. De part et d'autre et indépendamment de sa valeur, elle

présente un caractère rassurant dans la mesure où on imagine savoir où l'on va. La délégation de fonction se transforme en délégation de responsabilité. Les mauvais résultats sont d'ailleurs souvent source d'accusation ou d'auto-accusation du formateur et occasion de catalogage de l'élève.

Dans la situation pédagogique où sont engagés le formateur, l'apprenant et l'objet de l'apprentissage, ni le formateur ni le sujet apprenant n'ont à connaître la relation entretenue par l'autre avec le savoir. Toute tentative d'immixtion est abus de pouvoir et voue l'autre à ne plus être... autre, puisqu'il n'y a plus séparation<sup>4</sup>.

On le voit, la tension est insistante dans la relation pédagogique. C'est elle qui permet que du nouveau puisse éclore. La pédagogie n'est pas un lieu d'addition où finalement on reste dans le même. Elle ne travaille pas pour augmenter un être perçu comme une totalité mais elle joue avec la démultiplication en proposant des conditions qui vont permettre au sujet envisagé comme globalité de frayer une voie propre, d'élaborer une relation personnelle au savoir qui sera évidemment nouvelle, autre que celle qu'il avait entretenue jusque-là avec lui. Comme le remarque Simonne RAMAIN, chacun, tant formateur qu'apprenant est ainsi convié à se situer par rapport à lui-même et non en fonction de contenus extérieurs :

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

---

<sup>4</sup> Voir "La Situation" de Germain FAJARDO dans le numéro 1 de LABYRINTHE.

Il n'a plus là une technique à laquelle se raccrocher pour affirmer sa connaissance, son autorité. Comment celles-ci vont-elles survivre aux chocs, aux contestations qu'il faut sans cesse affronter après avoir été la personne qui connaît ce qu'elle enseigne et qui l'impose ? Se voir peut-être devenir l'être tâtonnant dans des situations, comme le font ses élèves, est difficile à accepter ; cependant, alors que ceux-ci découvrent peu à peu les causes de leurs gênes, l'animateur se rend compte que jusqu'alors, pour consolider son autorité, il a peut-être substitué son savoir à l'affirmation vraie qu'il porte en lui en tant que personne. " <sup>5</sup>

L'objet d'apprentissage est bien un enjeu en pédagogie dans le sens où celle-ci ne peut pas y enfermer le sujet, pas plus qu'elle ne peut y réduire le savoir. Il doit rester une interpellation à la fois pour le formateur et pour l'apprenant afin qu'ils ne soient pas enserrés l'un et l'autre dans le mirage de vouloir cerner du connu saisissable, mais qu'ils donnent du jeu.

On pourrait reprendre pour terminer le mot d'OBJEU forgé, je crois, par Francis PONGE ; ce néologisme maintient l'importance de l'objet et indique en même temps qu'il convient de laisser la place au jeu qui est tout à la fois espace, distance, jouissance, relation sociale.... Si le formateur exerce un pouvoir, c'est celui des conditions d'introduction de l'objet dans le champ de la formation. Aller au-delà relève peut-être d'une recherche de puissance ou du sentiment que sa responsabilité est en cause. Or, sa fonction est de maintenance et non de mainmise.

Michel BESSON  
de l'Institut Simonne Romain

---

<sup>5</sup> "Structuration Mentale par les exercices Romain" de Simonne RAMAIN et Germain FAJARDO, éditions de l'EPI, 1975, page 104.

## **LE RAMAIN DANS LE CADRE DE LA S.G.I.P.A.**

La Société genevoise pour l'intégration professionnelle d'adolescents et d'adultes (S.G.I.P.A.), créée en 1958, est constituée en association. Cette société privée d'utilité publique, liée par une convention avec l'Etat de Genève, bénéficie ainsi :

- d'un subventionnement de fonctionnement par le Département de l'Economie Publique,
- d'un détachement de maîtres d'ateliers et d'enseignants par le Département de l'Instruction Publique,
- de prestations et de subventions de l'OFAS/AI.

La SGIPA a pour but de favoriser l'intégration professionnelle d'adolescents et d'adultes en créant et en gérant, avec l'appui des institutions publiques et privées, des ateliers destinés aux adolescents et adultes, qui, pour des raisons d'ordre mental, caractériel, scolaire ou social ne peuvent entreprendre immédiatement un apprentissage ou occuper un emploi.

### **SECTEURS DE LA SGIPA**

#### **1 - Ateliers de préapprentissage**

Les ateliers de préapprentissage sont destinés à des adolescentes et des adolescents libérés de la scolarité obligatoire, mais accusant un retard scolaire variable. L'objectif, après une année de prise en charge, étant l'entrée en apprentissage. Par l'alternance du travail pratique (mécanique, bois, artisanat) et de l'enseignement théorique individualisé (français, mathématique, géométrie, dessin

technique, culture générale), ces ateliers, à effectif réduit (8 à 10 élèves), donnent la possibilité de réaliser un rattrapage scolaire, d'acquérir des habitudes de travail, de recevoir un appui éducatif et de faire un choix professionnel. Ainsi l'élève perçoit clairement la relation qui existe entre les acquisitions scolaires et les savoir-faire pratiques. Ces ateliers sont répartis dans divers lieux géographiques, leur capacité d'accueil s'élève à environ cent trente places.

#### **2 - Centre éducatif de formation initiale (CEFI)**

Le CEFI accueille pendant deux ans des adolescentes et des adolescents qui ont rencontré au cours de leur scolarité des difficultés importantes. Il offre une formation professionnelle de base adaptée et diversifiée. Il est un palier entre l'école et la vie professionnelle. Il favorise le développement de la personne, l'accession à l'autonomie et à la responsabilité. Enfin, le CEFI vise une intégration professionnelle dans le circuit économique grâce à des emplois simples et adéquats. La capacité d'accueil de cette structure est de vingt-quatre places.

#### **3 - Centre d'intégration socio-professionnelle (CISP)**

Le CISP accueille 25-30 adolescentes et adolescents handicapés mentaux, en vue de leur intégration socio-professionnelle. Les élèves sont admis dès 15 ans, après leur scolarité obligatoire accomplie dans une institution spécialisée ou ayant bénéficié d'un enseignement privé.

Le CISP fonctionne selon le mode de l'externat.

Les adolescents qui ne se déplacent pas seuls peuvent bénéficier d'un bus de l'institution.

#### *Les buts*

Epanouissement de l'être et développement de son autonomie personnelle.

Adaptation à la vie en groupe et au travail collectif.

Transposition des connaissances scolaires dans le domaine pratique.

Indépendance dans le travail.

Préparation à une activité professionnelle protégée.

#### *Les moyens*

L'équipe éducative pratique la pédagogie Ramain.

Durée de la formation : 2 à 3 ans et après ?

Les ateliers protégés de la SGIPA représentent une des solutions de travail pour l'avenir des jeunes handicapés. Ces ateliers permettent, au travers d'activités rémunérées, de maintenir et de poursuivre le développement acquis, dans un objectif d'éducation permanente.

### **4 - Ateliers protégés**

Les ateliers protégés donnent aux adultes handicapés mentaux capables d'une certaine autonomie, la possibilité d'exercer un travail rémunéré dans un milieu protégé et de bénéficier d'une éducation permanente. La totalité du produit du travail est distribué entièrement aux ouvriers sous forme de salaire. La SGIPA gère des ateliers protégés de PRODUCTION. Ces ateliers, placés sous la responsabilité de maîtres qualifiés, sont de deux types :

#### 4-1. Indépendants :

Ces ateliers accomplissent des travaux divers donnés par des fournisseurs "extérieurs". La polyvalence est une dominante essentielle, puisque la sous-traitance demandée touche des domaines très divers :

- mécanique
- bois
- entretien de propriétés (atelier "vert"),
- assemblage, conditionnement manuel, montage industriel.

Ils sont répartis dans divers lieux géographiques.

#### 4-2. Intégrés :

Ces ateliers sont placés à l'intérieur de plusieurs entreprises. Ils s'adaptent aux structures et peuvent s'atteler aux divers travaux de production qui leur sont confiés. Ils fonctionnent de manière autonome dans leurs propres locaux, parfois également de façon "éclatée". Un pool d'ouvriers est à disposition pour remplir des missions diverses au sein même de l'usine, en cohabitation avec les ouvriers de l'entreprise et en collaboration directe avec eux.

### **5 - Les foyers d'hébergement**

Ils répondent aux besoins des familles et des personnes handicapées mentales travaillant dans des ateliers protégés, certains même dans l'économie.

Dans un cadre éducatif spécialisé, chaque foyer dispose de sept places et peut recevoir une personne pour un placement temporaire ou d'urgence.

Le but des foyers est d'assurer une vie harmonieuse, agréable, visant le développement et l'intégration des résidents. Un service de suite a été créé pour assister les personnes vivant d'une manière plus autonome en studios indépendants.

### **Application du RAMAIN dans le cadre du C.I.S.P.**

Les enseignants du C.I.S.P. appliquent le Romain depuis la création de l'institution, il y a une vingtaine d'année. Ce choix a été le fruit d'une longue réflexion basée sur trois préoccupations :

a) les professeurs ayant des formations diverses au départ, il leur est apparu nécessaire de travailler avec une pédagogie commune, c'est-à-dire dans une même direction.

b) Dans leur choix, les enseignants désiraient tenir compte de la difficulté de distanciation des adolescents handicapés mentaux et de l'effort constant à faire pour atténuer cette dépendance à l'adulte.

Cet objectif ne peut être atteint qu'en permettant aux jeunes de vivre des expériences personnelles sans les entourer d'une protection excessive d'où contraintes et frustrations - facteurs essentiels de développement - sont malheureusement exclues.

c) Par quels moyens permettre au déficient de se détacher des autorités familiale et scolaire - qui peuvent être d'ailleurs en opposition - afin d'acquérir une réelle autonomie personnelle dans sa future activité professionnelle et dans sa vie sociale. Cela sous-entend bien évidemment un développement de la capacité d'apprendre.

C'est après comparaison de différentes approches et méthodes que le choix s'est porté sur le Romain. Actuellement encore, chaque fois qu'il y a un poste d'enseignant à pourvoir, le candidat retenu doit s'engager à suivre une formation à cette pédagogie.

Le C.I.S.P. est une école professionnelle

avec un règlement et un programme précis dont l'élaboration incombe à l'équipe éducative. De ce fait, différentes activités sont proposées afin de répondre au but initial.

Le Romain est un élément stable qui s'inscrit dans un contexte global assez mouvant, les besoins se modifiant d'une année à l'autre en fonction de l'apparition de nouvelles techniques (l'informatique, par exemple) ou d'une modification de la population que nous accueillons.

C'est ainsi que nous avons travaillé avec le dossier D' au moment de l'ouverture de l'école et qu'actuellement, nous utilisons le dossier F'.<sup>1</sup>

En ce qui concerne les professeurs, Romain a souvent profondément modifié leur manière d'être et d'enseigner, leur donnant une ligne directrice commune valorisant les notions d'effort, de démarches personnelles, d'expérimentation et de raisonnement. Lors d'un colloque mensuel, ils échangent leurs idées, partagent leurs expériences, préparent ensemble une séance ou du matériel.

Par cette pédagogie, les adolescents handicapés se trouvent confrontés à eux-mêmes et à leurs difficultés, ce qui, dans un premier temps, les déconcerte complètement, l'enseignement traditionnel cherchant plutôt à leur faciliter la tâche. Leur faculté d'adaptation est cependant souvent plus grande que l'on pourrait le supposer et l'acte d'apprendre s'en trouve nettement favorisé.

Actuellement, trois heures hebdomadaires de Romain sont proposées à tous les élèves (2

---

<sup>1</sup> Les exercices de la méthode Romain sont organisés en Dossiers. Une demi-douzaine existe actuellement. Ils sont proposés à un groupe sous la responsabilité de l'animateur qui opte pour l'un d'eux en fonction d'un certain nombre de critères d'âge, de niveau culturel, de capacités mentales, de rythme... (NDLR).



séances de 1h30). Le dossier s'applique sur deux années scolaires. Cela représente un total de 96 séances régulières en tenant compte des congés, camps et sorties.

Cette "manière d'être et de procéder" acquise lors des séances Romain se retrouve progressivement dans les différentes activités de Centre, puis dans la vie quotidienne du handicapé, soit dans la pratique de son activité professionnelle, soit dans son autonomie sociale.

Dans son travail, il est mieux à même de comprendre ce qui lui est demandé, discerne davantage ses possibilités et ses limites, sait s'organiser et se réapprovisionner. Ses gestes sont plus sûrs et les changements de situation mieux supportés. De ce fait, l'apprentissage en tant que tel s'en trouve facilité et la rentabilité améliorée.

Le handicapé mental, malgré ses limites,

parvient à s'intégrer à la vie sociale en utilisant au maximum ses ressources personnelles. Il prend sa place en famille, est souvent capable d'exprimer ses besoins et ses choix. Il a moins de peine à se séparer de ses parents pour participer à des activités sportives, de loisirs ou des camps de vacances. Par la meilleure connaissance qu'il a de lui-même, il parvient à atteindre un certain épanouissement.

En conclusion, il me paraît important de relever que si le niveau ne subit pas de modifications notables, l'adolescent handicapé mental apprend au travers de Romain à mieux utiliser son potentiel donc à améliorer sa qualité de vie.

René MILLIQUET

## UNE EXPERIENCE-PILOTE

L'Etablissement pour enfants PAMMACARISTOS, situé à proximité d'ATHENES, débuta en 1956 par une petite section de couture avec un seul responsable pour les cours. Le nombre d'élèves augmentant constamment, il s'est avéré nécessaire de disposer d'ateliers mieux organisés, avec des cours en nombre plus important et spécialisés en plusieurs matières. C'est dans ces conditions qu'une école professionnelle pour jeunes filles a été organisée, école qui a été reconnue plus tard par le Ministère de l'Education comme Ecole Professionnelle et Ménagère, son cycle d'études s'étendant sur quatre ans (formation de base).

Jusqu'à l'année 1976 la quasi-totalité des élèves suivant les cours à l'Ecole Professionnelle jouissaient d'aptitudes intellectuelles normales ; elles étaient accueillies par l'Etablissement en raison des problèmes sociaux qu'elles affrontaient et qui étaient accompagnés, parfois, de problèmes psychologiques.

La réforme du système de l'éducation en Grèce a rendu obligatoire l'enseignement qui, s'étendant au-delà des six années de l'école élémentaire (primaire), comprend également les trois premières années de l'école secondaire (le Gymnase grec). Néanmoins, il n'existe point, à ce jour, de Gymnases "spéciaux", de sorte que les enfants ayant terminé leurs études élémentaires et qui rencontrent toujours des difficultés d'apprentissage, ne peuvent pratiquement suivre ces cours, étant donné que le Gymnase s'en tient exclusivement au programme des cours "normaux".

Compte tenu du fait que l'expérience de l'Etablissement en matière d'éducation était bien connue, cet état de choses créa un flux d'arrivées d'enfants présentant certaines déficiences. L'Etablissement fit face à cette nouvelle situation et, peu à peu, sa clientèle commença à être constituée d'enfants ayant des problèmes sociaux et présentant un retard mental, des difficultés pour apprendre, divers problèmes de développement ou/et d'ordre psychologique, ainsi que des problèmes émotionnels.

Au début, malgré le changement en ce qui concerne les élèves, c'est le même programme de formation, traditionnel, qui était suivi. Mais la nécessité d'y apporter des modifications devint très bientôt évidente. L'ancienne méthode s'avéra être non seulement inefficace, mais, qui plus est, devenait une cause d'acuité de problèmes et de fatigue, tant pour les élèves que pour les chargés de cours qui ne constataient pas de progrès.

Une orientation fondamentale consista à rechercher des méthodes psychopédagogiques qui, en étant appliquées parallèlement à la formation professionnelle, apporteraient leur appui tant à l'éducation qu'à l'individu en général.

De 1981 à 1983 il y eut ainsi une première application - à titre d'essai - de la méthode RAMAIN, associée au système musico cinétique ORFF, sur un groupe qui suivait le programme de formation traditionnel, ainsi que sur un petit groupe de jeunes filles présentant de multiples déficiences et qui ne pouvaient s'adapter au programme. Nous avons estimé que - malgré les difficultés auxquelles elles faisaient face - ces élèves

conservaient toujours des possibilités et que la méthode RAMAIN serait, précisément, un moyen permettant de mettre en relief et en valeur ces possibilités.

Au cours de l'année scolaire 1982-83, le programme des élèves ayant des besoins "spéciaux" préoccupait intensément l'équipe scientifique et le personnel enseignant de l'Etablissement. Les questions qui se posaient étaient nombreuses : le programme de formation traditionnel présentait des avantages, notamment une expérience ; mais il avait aussi des exigences. Faudrait-il, par conséquent, l'abolir complètement ou alors réduire ses exigences et le réserver exclusivement à une catégorie d'élèves ? Quant aux élèves présentant des déficiences plus graves, jusqu'à quel point leur serait-il possible d'acquérir les capacités requises pour une profession déterminée. Leur orientation dans un atelier standardisé suffirait-elle pour atteindre ce but ? Les premières impressions issues de la formation enrichie par les méthodes d'appui précitées, notamment avec le premier essai de la méthode RAMAIN, étaient encourageantes ; mais, finalement, étaient-elles suffisamment efficaces et pour quelles catégories de déficiences ?

La préoccupation de l'Etablissement était, par conséquent, de conserver, d'une part, l'expérience de la formation professionnelle acquise précédemment tout en procédant, par ailleurs, à des adaptations afin que les programmes soient accessibles aux personnes présentant des déficiences. Dans la continuité de l'effort que nous avons déjà amorcé, la possibilité de mener une Expérience-Pilote avec l'aide économique du Fonds Social Européen s'est alors présentée.

## **Les particularités de l'Expérience**

En élaborant l'Expérience, nous avons jugé opportun de fournir un traitement systématique par la méthode RAMAIN à deux groupes de jeunes filles qui présentaient des problèmes différents mais toutes sujettes à l'échec plus ou moins grand.

### **Groupe "A"**

Les élèves de ce groupe étaient âgées de 14 à 16 ans, au début de l'Expérience. A l'école primaire, ces élèves avaient rencontré des difficultés, dès le début et leur faculté à apprendre était caractérisée par un rythme généralement très lent. Des lacunes importantes dans les connaissances scolaires fondamentales avaient été constatées. Certaines jeunes filles avaient présenté aussi des difficultés spéciales à apprendre (comme dyslexie et dyscalculie) ou même des problèmes de langage qui continuaient dans une certaine mesure. Aucune élève n'avait pu continuer ses études au-delà de la première classe du Gymnase grec.

Le potentiel intellectuel général des élèves de ce groupe fut évalué dans des cadres-limites ; mais nous avons constaté un décalage important entre leur rendement verbal et non-verbal, le premier étant particulièrement bas. Les connaissances générales étaient pauvres, il y avait une pénurie d'expression pour les idées et des difficultés à utiliser les notions arithmétiques. Tels étaient les traits caractéristiques de ce groupe dans son ensemble. Pour les épreuves "non-verbales", les difficultés étaient moindres, différentes parmi les élèves, et se rattachant surtout aux questions relatives à l'attention et à la concentration, à la capacité visuo-spatiale, à l'organisation visuo-motrice, à la capacité d'exécuter entièrement une action, à la mémorisation et à l'apprentissage des symboles.

Toutes les élèves provenaient d'un milieu défavorisé et démuni. Qui plus est, elles avaient été soumises à divers facteurs défavorables : famille nombreuse, émigration, foyer dissout, séparation ou décès d'un parent, angoisse considérable au point de vue relations, sévices. Elles présentaient des troubles émotionnels qui se traduisaient par l'instabilité, la versatilité, la mauvaise humeur, l'agressivité, les explosions ou la contrariété. Dans certains cas, elles manifestaient des troubles psychosomatiques (asthme, vomissements persistants, boulimie) tandis que les manifestations réactionnelles étaient fréquentes. Dans leur ensemble, les élèves étaient caractérisées par le manque de maturité, une estime de soi-même fort réduite, une préoccupation créée par leurs problèmes émotionnels et un intérêt réduit pour le rendement. Dans ces conditions, malgré le fait qu'elles conservaient des possibilités pour un certain niveau de formation tel que celui de l'école professionnelle, les lacunes dans leur "constitution" - d'une part - et les surcharges psychologiques et sociales qui pesaient sur elles - par ailleurs - les rendaient "vulnérables".

### **Groupe "B"**

Les élèves de ce groupe étaient âgées de 14 à 18 ans au début de l'Expérience. Ici, la latitude plus grande pour la limite supérieure de l'âge est imputable aux déficiences accrues et aux échecs scolaires qui se poursuivaient. En effet, le rendement de ces élèves à l'école primaire était caractérisé par un échec considérable, même au sein de l'"école spéciale" ; elles redoublaient souvent les classes et leur état demeurait "stationnaire". Il a été constaté que la plupart d'entre elles possédaient à peine les connaissances scolaires de la 1<sup>ère</sup> ou 2<sup>ème</sup>

classe du Cours Élémentaire. Leur potentiel intellectuel général était nettement inférieur à la normale. Ces jeunes filles avaient un rendement inférieur dans tous les domaines, notamment pour ce qui est des épreuves non verbales. Outre leurs difficultés pour la pensée abstraite, l'expression et l'usage des notions arithmétiques, elles présentaient une dispersion grave de l'attention, des difficultés sérieuses à saisir les détails et les relations dans l'espace, dans la synthèse des formes même visuellement concrètes, dans l'organisation successive des opérations. Un attachement au "concret" dominait et toute possibilité de synthèse intellectuelle devait d'abord passer à travers les maniements précis nécessaires.

Les difficultés que rencontraient ces élèves dans la compréhension et dans l'exécution étaient l'obstacle essentiel à leur formation technique. D'autre part, il s'avérait évident qu'elles étaient fermement attachées aux manières apprises par elles-mêmes et à leur sentiment d'insécurité, ce qui était dû probablement à leur exposition aux échecs constants. Ces données limitaient encore plus leurs possibilités ou ne leur permettaient pas de les mettre en valeur. L'évolution de ces élèves avait rencontré des obstacles sérieux, tantôt sous forme d'un trouble atypique diffus du développement, tantôt par une dysphasie évolutive intense, tantôt à la suite des conséquences d'une encéphalopathie, ou à la présence de crises épileptiques. Ici encore, la plupart de ces jeunes filles provenaient d'un milieu démuni; certaines d'entre elles avaient vécu un "rejet" intense, l'absence de parents ou un traitement psychiatrique de longue durée. Cependant, même les élèves - très peu nombreuses- qui ont connu un meilleur milieu étaient l'épicentre d'une dysharmonie entre parents, ce qui engendra des incidents émotionnels pour elles. La vulnérabilité émotionnelle se manifestait de manière particulièrement intense chez les élèves de ce groupe et

s'exprimait par une tolérance réduite à la frustration, le retrait ou l'indifférence, la préoccupation pour les détails et l'attachement aux comportements inférieurs persistants. Certaines élèves avaient besoin de suivre un traitement psychopharmaceutique pour les problèmes de comportement. La répétition et la stéréotypie caractérisaient leurs efforts à entreprendre quelque chose.

Des différences assez importantes existaient entre les deux groupes d'élèves ainsi formés et, malgré les différences particulières entre les jeunes filles, chaque groupe dans son ensemble, présentait assez de caractéristiques uniformes pour représenter une certaine catégorie de difficultés. La nature des problèmes exposés explique la raison pour laquelle nous les avons considérés comme des "groupes cibles" pour une étude plus particulière dans le cadre d'un effort tendant à la formation professionnelle.

Le but de cette étude était de contrôler, de manière plus systématique, la possibilité de formation de personnes présentant des déficiences à une cadence plus rapide et avec une meilleure qualité, grâce à l'introduction de la méthode RAMAIN et du système ORFF. Naturellement, le but à long terme dans les deux cas demeurait une formation permettant la possibilité d'intégration dans les conditions de l'économie "ouverte".

Un troisième objectif fixé à cette étude concernait le rassemblement d'informations et l'acquisition d'une expérience en vue du développement ultérieur des Programmes combinant les méthodes qui fournissent une base pour la formation professionnelle des personnes déficientes.

### **Déroulement du Programme**

#### **Phase 1 (année 1983-84)**

A cette phase, les 2 groupes de l'étude ont

suivi un programme parallèle, différencié du point de vue des "exigences". Le programme comprenait 45 heures scolaires par semaine. Parmi celles-ci, la partie théorique couvrait 16 heures et la partie pratique 19. Les deux groupes suivaient 8 heures de RAMAIN et 2 heures d'ORFF par semaine.

Ce programme a été appliqué pendant toute la durée de l'année scolaire 83-84. Néanmoins, il est apparu qu'il était nécessaire de procéder à de nouveaux changements au Programme. Ces changements se sont fait sentir à travers le résultat obtenu et le comportement des jeunes filles. Les élèves qui rencontraient des difficultés considérables pour certains cours (théoriques ou pratiques) commençaient à éviter les cours qui étaient difficiles pour elles ; parfois même, elles ne voulaient suivre aucun cours.

#### **Phase 2 (année 1984-85)**

L'équipe a été amenée à séparer définitivement les deux groupes de recherche et à différencier le Programme en "Scolaire" (groupe A) et "Ateliers" (groupe B). Les jeunes du groupe Scolaire poursuivirent le programme scolaire de la formation professionnelle traditionnelle.

Il devint apparent qu'aucune des jeunes du groupe Ateliers n'aurait pu obtenir le Certificat d'Etudes Élémentaires même si elle possédait les qualifications formelles nécessaires. Cette fois-ci, il apparaissait de manière plus claire que notre but est d'assurer une profession à ces jeunes filles afin qu'elles puissent trouver un emploi à la fin des cours. Ceci présume le séjour à l'Atelier pendant plusieurs heures par jour. Au début de l'année scolaire et pendant deux mois, toutes les jeunes filles du groupe Atelier suivirent exactement le même programme. Ces deux mois furent un temps d'étude des possibilités et du rendement de

chaque élève séparément, à la suite de quoi il a été décidé que leur apprentissage ultérieur serait poursuivi auprès de deux ou même trois ateliers dans certains cas. Les ateliers retenus (couture à la main - couture à la machine ; tissage ; machine à tricoter ; confection de tapis ; petits tapis sans métiers ; cuisine) prennent en considération la technologie moderne, comme aussi les réalités helléniques, ces ateliers produisant les articles traditionnels demandés dans notre pays.

Leur programme a été formé comme suit : 25 heures pour la partie pratique, 10 heures de cours théoriques, 8 heures de RAMAIN et 2 heures d'ORFF.

Au cours de cette 2ème phase, le programme des groupes "scolaire" et "atelier" a été enrichi par des activités thérapeutiques et créatives diverses, notamment dans le cadre du temps "libre" des élèves : des ateliers de gymnastique spéciale et rythmique GRAHAM, de musicothérapie (outre la méthode spéciale ORFF), de dessin, d'improvisation avec expression théâtrale, de jardinage, de cuisine, de pâtisserie. Ces ateliers ne sont pas productifs. Leur but est la créativité, l'expression et l'éducation en général. Le personnel a suivi une formation adéquate ou bien du personnel qualifié a été spécialement embauché pour cela.

### **Phase 3 (année 1985-86)**

Au cours de la troisième phase, le groupe scolaire continua son programme éducatif selon le programme du Ministère de l'Education Nationale, avec des petits réajustements, le but étant d'obtenir un diplôme l'année d'après.

Les jeunes filles du groupe Atelier avaient atteint un niveau de maturité tel qu'elles étaient à même de suivre les cours d'un seul

et unique atelier professionnel dans le but d'acquérir une formation professionnelle permettant la production.

L'application de la méthode Ramain aux deux groupes couvrit les trois ans. Le groupe scolaire entama le dossier D', aux exigences plus nombreuses, une fois le dossier F' achevé en entier. Le groupe des ateliers a vécu le dossier F' durant les 3 années. Les séances avaient lieu quatre fois par semaine et duraient une heure et demie chaque fois (= 2 heures scolaires).

## **Commentaires et Conclusions**

### **Le groupe "A"**

Au cours de la première année, les élèves ont dû faire face à des difficultés d'adaptation dépassant de beaucoup les exigences du programme scolaire. Pendant longtemps plusieurs élèves ont suivi le programme d'une façon non régulière ; certaines eurent tendance à l'abandonner totalement toutes les fois qu'elles durent faire face à des difficultés considérables au cours d'une activité quelconque. Le rôle d'appui des méthodes appliquées, notamment au cours de cette phase, est très indicatif, considérant que les jeunes filles qui ne voulaient suivre rien d'autre demandaient à faire la méthode RAMAIN. A la fin de cette première phase, une stabilisation commença à se faire jour. En passant à la seconde année, l'amélioration devint évidente et, dès lors, leur rendement a suivi une progression graduelle pour la majorité des élèves de ce groupe. Il s'agit là d'une expérience nouvelle, car, auparavant, les élèves démontraient un état "stationnaire" et toute amélioration s'avérait lente avec des mouvements rétrogrades. Ce qui a été constaté maintenant

est le fait d'une amélioration "galopante" après un certain moment et, par la suite, constamment efficace.

Un autre point qui mérite d'être mis en relief est, à notre avis, l'image très positive de soi-même, présentée par ces élèves vers la fin du programme. Comme il arrive bien souvent en matière de difficultés d'apprentissage, les enfants perdent confiance en l'efficacité de leurs efforts et ne sont pas en mesure de mettre en valeur leurs capacités. Une sensation d'échec ou d'insuffisance se généralise. Les méthodes d'appui qui encadraient le programme visaient à aider les élèves sur cette question critique. La pratique des exercices de la méthode RAMAIN a fourni à ces élèves l'occasion de résister à l'effort en leur permettant d'évaluer, en même temps, leur efficacité. Le support, sur ce plan a contribué largement, à notre avis à l'évolution constatée et au travail en général.

Par ailleurs, le programme enrichi visait clairement les attitudes des élèves devant le travail et les relations sociales. Une réaction positive fut constatée au cours de la troisième phase au point de vue des responsabilités, de l'évolution régulière des relations entre élèves et entre élèves et enseignants, comme pour l'attitude et le comportement dans les lieux de travail.

Il est à souligner ici que l'importance accordée à l'appui pédagogique pour que ces jeunes filles surmontent leurs difficultés n'a pas été au détriment de la formation technique puisqu'elles ont pu accéder à un niveau très satisfaisant de spécialisation exigé par le programme scolaire.

### **Groupe "B"**

Les jeunes filles de ce groupe présentaient une arriération mentale ainsi

qu'une mosaïque de diverses déficiences particulières. L'éducation académique précédente avait marqué un échec considérable ; c'est pourquoi nous estimions que la perspective d'une formation technique ne saurait prendre corps. Le but était de leur assurer les dextérités de base pour l'exécution d'une procédure productrice concrète, l'acquisition d'une résistance et un comportement leur permettant de travailler.

On pourrait affirmer que la méthode RAMAIN, avec ses exercices variés a été particulièrement propice pour ce groupe en intervenant indirectement dans divers secteurs de leur constitution. Effectivement, ce groupe débuta à un niveau très bas, décevant quelquefois, qui s'est maintenu au cours de la deuxième phase également, à savoir après l'orientation amorcée vers les ateliers spécifiques. Néanmoins, après la moitié de cette phase, l'image commence à se modifier considérablement chez la plupart des jeunes filles. Pour ces cas, le changement fut apparent au cours de la troisième phase et l'évolution est constante depuis. Ici, naturellement, la période d'assimilation a nécessité plus de temps, ce qui est aisément compréhensible, compte tenu des difficultés auxquelles faisait face ce groupe. Mais il était important d'avoir la patience d'attendre que ces jeunes filles aient l'occasion d'affronter des expériences diverses. C'est pour cela que nous estimons important de prolonger le temps requis pour leur éducation, pour autant que l'on vise à atteindre un niveau satisfaisant de formation pratique.

Les déficiences de ces élèves leur créent un manque de sécurité ainsi qu'une tendance à une dépendance excessive. Les méthodes appliquées et la prolongation des périodes d'éducation ont amené une formation différente sur le plan qualitatif car l'intégration dans la vie socio-professionnelle se fera de façon plus "sûre",

comparée à la simple occupation et à la dépendance complète qui, autrement, leur seraient réservées.

Pour ces élèves, les méthodes appliquées pourraient être réellement qualifiées de "thérapeutiques". L'ensemble des activités dans ce domaine (Romain, Orff, éducation physique spéciale, musicothérapie, improvisation théâtrale) donne de l'importance au corps et à l'expression corporelle, région qui en particulier n'a pas été mise en valeur chez les personnes ayant des déficiences mais qui est un moyen de connaissance de soi-même, d'augmentation de la communication, d'une meilleure maîtrise de l'expression et du mouvement, de stabilité et de confiance en soi-même.

Notons que cela ne signifie pas du tout une psychiatrisation du programme car cela ne se fait pas au détriment de la formation technique des élèves. En fait, nous considérons que leur intégration à un certain atelier a contribué aussi de manière décisive, à l'évolution positive des jeunes filles, car, sans cette formation qu'on pourrait qualifier de "professionnelle" elles ne pourraient pas s'échapper d'un milieu très "protecteur" - de la maison ou d'ailleurs - ni de la dépendance totale, comme nous l'avons observé souvent pour des cas présentant des déficiences de cette nature.

Un essai intéressant a été entrepris à l'école élémentaire spéciale qui comprend garçons et filles. La méthode RAMAIN commença à être incluse à partir de cette année-ci au programme scolaire, l'idée maîtresse étant que la culture et l'effort tendant vers une formation globale et une organisation soient entrepris en temps opportun. En d'autres termes, au cours d'une phase qui pourrait, éventuellement, mieux donner, comme aussi prévenir les complications. Les questions posées, dans le cadre de l'expérience pilote, mobilisèrent l'effort.

Une autre perspective, discutée en ce moment, est l'éventualité de pouvoir enseigner des cours techniques à l'école spéciale professionnelle par les principes de la méthode RAMAIN. Certains éléments démontrent que ceci pourrait être tenté.

Il est important de noter également qu'à travers l'expérience offerte par le programme pilote, la compréhension, la tolérance et le zèle ont été augmentés du côté des enseignants et du personnel en général. Nous estimons qu'en l'absence de ce facteur l'effort par nous entrepris n'aurait pu porter ses fruits.

Georges KARANDANOS (Pédopsychiatre)  
Hélène BACCOYANNI (Psychologue)  
Mirella ILIA (Psychologue)  
Maritza KAMBOUROGLOU (Assistante Sociale - Logothérapeute)  
Sr Marina COUMANDOU (Directrice)

de PAMMACARISTOS - Grèce.



## QUELQUES REMARQUES

Le résumé qui précède est constitué d'extraits d'un important rapport adressé au Fonds Social Européen <sup>1</sup>

. L'Expérience-Pilote qu'ont mené nos amis grecs et dont essaye de rendre compte ce résumé <sup>2</sup>présente indéniablement un très grand intérêt.

L'intérêt est d'abord pour les jeunes. La tâche était ardue car ces jeunes présentaient, on l'a vu, des problématiques très difficiles. Or, on constate qu'ils ont pu, grâce à la structure de travail mise en place, évoluer de façon très nette. On ne peut que féliciter l'équipe éducative d'avoir su sortir du contexte scolaire traditionnel d'apprentissage professionnel qu'elle pratiquait jusqu'alors pour élaborer une réponse originale, d'autant que c'était la première fois que le Romain était travaillé en GRECE.

Plusieurs remarques peuvent être faites à partir de ce texte. D'abord, l'établissement a misé sur la formation en profondeur du personnel. Grâce à l'aide apportée par le Fonds Social Européen, deux enseignantes et trois psychologues ont pu suivre en France une formation complète à la Pédagogie Romain et un suivi régulier de l'expérience a pu être assuré par un formateur de Paris. Cette formation se poursuit encore maintenant. Il est clair que la méthode Romain, malgré toute la valeur intrinsèque qu'on peut lui accorder, n'a d'efficacité

---

<sup>1</sup> Ce rapport, intitulé »Formation Accélérée Expérimentale de jeunes ayant des besoins spéciaux. Introduction de Méthodes psychopédagogiques » peut être consultée comme beaucoup d'autres rapports, mémoires ou thèses écrits au cours des années précédentes au siège de l'Association.

<sup>2</sup> Ce résumé est l'œuvre de la Rédaction

dynamique qu'à partir de l'animateur qui la met en œuvre. La formation de ce dernier est donc capitale.

De même que la durée de la formation est un élément primordial pour que les éducateurs puissent percevoir finement leurs attitudes pédagogiques et accorder leur méthodologie, de même la durée de la formation pour les élèves est essentielle. Dès le départ, deux années de travail Romain avaient été estimées nécessaires pour que les jeunes se mettent en mouvement. En fait, le déclenchement de processus importants d'évolution a mis beaucoup plus de temps que prévu pour se manifester et il est apparu, vers les deux tiers de cette période escomptée initialement, que prolonger la durée serait favorable à une structuration mentale en profondeur de chaque élève.

Cette durée de travail appelle deux remarques générales.

La première touche à la décision du nombre d'heures de formation. Cette décision relève d'un acte pédagogique essentiel qui consiste à suivre l'évolution des jeunes pour prendre des mesures, et non d'une disposition plus ou moins arbitraire définie a priori. On devrait ainsi décider du nombre d'heures de formation en fonction des participants et non en fonction du temps dont on pense disposer.

La seconde remarque est que l'efficacité de la formation, de la même façon que la maturité d'un fruit, n'est pas proportionnelle à la durée. Un fruit ne sera agréable à manger qu'à la fin de sa maturité et il restera immangeable avant, quel que soit le temps écoulé. En clair, mettre en œuvre 30 heures de formation ne signifie pas qu'on ne fait rien, mais ne veut rien dire par rapport à 300 heures. En pédagogie, où se joue l'évolution de la personne, 30 heures ne sont pas le dixième de 300. Si l'Expérience-Pilote s'était arrêtée en fin de deuxième année comme

initialement prévu, de nombreuses jeunes filles, surtout si elles avaient de grosses difficultés, n'auraient jamais pu "décoller" comme elles l'ont fait parce qu'on ne leur aurait pas laissé le temps de "mûrir".

Enfin, on note que les deux groupes choisis ont suivi le même dossier F' de la méthode Romain l'un pendant deux ans, l'autre pendant trois. Pourtant les "niveaux" étaient manifestement très différents puisque l'un pouvait suivre une certaine formation au diplôme professionnel alors qu'il n'en était pas question pour l'autre. Sans aucun doute la vigueur de l'animation a dû être différente de l'un à l'autre. Cela remet pourtant en cause bon nombre d'idées reçues comme quoi le niveau des propositions de formation devrait être là aussi proportionnel au niveau

---

prétendu des apprenants. En pédagogie, en fait, l'importance réside dans la situation, complexe au départ, que chacun investit à partir du niveau où il se trouve à ce moment-là pour développer une démarche et une évolution propres.

Pour avoir pris part pendant plusieurs années au travail de PAMMACARISTOS, je me devais de faire ces quelques remarques susceptibles de nous faire tous réfléchir sur notre activité quotidienne de formation, qu'elle soit actuellement de pratique de la méthode Romain ou non.

Pour la Rédaction  
Michel BESSON

## COMMENT AVOIR DE BONS ELEVES ou L'HISTOIRE DU PONT DE PIERRENVAC.

Le pont de Pierrenvac ? Vous connaissez ? Non ? Voyons, souvenez-vous !... Cet ouvrage imposant qu'on devait édifier en un an et qui allait permettre le passage d'un bord à l'autre de la vallée en s'appuyant sur de hautes et nobles piles - un peu, si vous voulez, comme cette œuvre d'un an qui doit permettre le passage de 5ème en 4ème, ou plus généralement d'une classe à l'autre en s'appuyant sur les "prérequis", ces "empilements" de connaissances bien cimentées : français, maths,...

Mais revenons à Pierrenvac et à l'histoire quelque peu rocambolesque du pont dont le village tire son nom.

Cette commune est l'une (très commune) des 33 433 d'un vieux pays dont le Ministère de la Construction Nationale - appelé encore Education Nationale - a divisé ses maçons en deux groupes : "ceux d'en-bas" et "ceux d'en-haut".

Ces derniers doctement formés à l'ignorance presque totale du rôle de "ceux d'en-bas", arrivent un beau matin de septembre pour construire le pont. Il sont armés d'une bonne volonté indéniable et, bien sûr, du plan (le programme) très parfait, imposé par le Ministère... et les travaux sont lancés.

Mais voilà, tout s'écroule au moment où l'on commence à poser le dessus du pont, le "tablier" ! (certains en poseront le leur !). Ce sont les piles qui cèdent ! eh oui ! C'est très simple, il suffisait d'y penser : "ce sont les bases qui manquent" !... et il n'y a pas que

les maçons "d'en-haut" pour le dire ! Oh ! Combien de parents, combien de professeurs, qui sont partis joyeux...! et combien d'élèves aussi... le penseront !

Allez, courage les amis ! On va rebâtir les piles, refaire des "ré-em-pile-ments", redonner des connaissances, des acquis, des savoirs... des "avoirs". On fera des heures de soutien scolaire... et ce ne sera pas inutile là où le sol est de roc ferme, compact, bien structuré ; mais ailleurs, et souvent, les ré-empilements s'effondrent... et, avec eux, la confiance : parents, professeurs, élèves ne croient plus en eux-mêmes ; et ces derniers sont "orientés", rejetés comme des matériaux défectueux !

On en est arrivé là, souvent par ignorance de l'œuvre commencée par les maçons "d'en-bas", ces maîtres et maîtresses de maternelle qui s'efforcent de structurer ce qui ne se voit pas, ce qu'on "n'a pas", mais ce qu'on "est" : ces fondations qui s'appellent par exemple concepts d'espace et de temps, schéma corporel... ces ancrages fixes, indispensables à la personne et sur lesquels elle prendra appui pour résister aux tempêtes de la vie (affectives et autres), mais d'abord pour établir en elle-même les espaces où elle organisera ses repères, sa pensée, sa relation à soi (qui permet la relation à l'autre : personnes, tâches, nature, valeurs...), ses connaissances ordonnées et donc utilisables. Celles-ci ne seront plus un tas de pierres en vrac comme celles du pont loupé. Si les maçons "d'en-haut" savaient un peu ce qui se fait en bas, ils ne confondraient plus "bases :

connaissances élémentaires" et "bases : fondations". En vérifiant les "prérequis" ils s'assureraient de l'opportunité de certaines reprises "en sous-œuvre" mais beaucoup n'ont pas été ouverts à ces observations. Ils sont totalement démunis de techniques propres à ce genre de sondage et leur action pédagogique comme les efforts de l'élève seront voués à l'échec !

Cependant bien des voix autorisées proclament cette triste réalité et proposent des moyens pour en sortir, au moins partiellement, sans grande prouesse. Relisons, par exemple, Roger MUCCHIELLI ; il y a dix ans, après et avant beaucoup d'autres, il écrivait :

"...l'accès au stade du concept et du symbole, de la syntaxe et du calcul, n'est possible que si l'orientation puis la structuration spatio-temporelles sont achevées et parfaitement maîtrisées.

"L'intelligence ne peut se développer, se réaliser, s'actualiser qu'à la condition SINE QUA NON d'avoir la maîtrise complète au niveau de l'orientation spatio-temporelle dans l'Univers vécu. Sinon cette intelligence reste virtuelle, inefficace, improductive comme une INTELLIGENCE DESARMÉE, luttant, impuissante, contre un tâtonnement vécu en quête de l'orientation qui demeure fluante et incertaine."<sup>1</sup>

Et il ajoutait la présentation de quelques méthodes dont la méthode de Mademoiselle RAMAIN. (Ceux qui l'appliquent, savent que de s'y former est simple et que sa pratique sauve bien des jeunes et dynamise de façon surprenante la pédagogie) : cette méthode "se présente comme une méthode d'éducation mais aussi de rééducation". "La méthode RAMAIN (sous sa forme rééducative) atteint en tout premier lieu la représentation tant mentale que spatiale, favorise la concentration de l'attention et

surtout une certaine attitude faite de disponibilité face à tout travail quel qu'il soit"<sup>2</sup>

La méthode RAMAIN libère très réellement la personne de la tâche à accomplir. Cette distanciation donne le recul nécessaire pour la mener à bien, préserve le statut de "maître d'œuvre" si rare aujourd'hui où le rendement, l'efficacité immédiate rendent tant d'hommes et de jeunes "esclaves" de la tâche entreprise ! Comme la pédagogie gagnerait en efficacité réelle si elle était, comme RAMAIN le souhaite, éducation d'attitudes par l'attention au vécu, plutôt que "dressages" de comportements, relevant parfois, sans se l'avouer du taylorisme au rapport immédiat mais sans lendemain et déshumanisant !

Cette méthode s'est adaptée, à partir de l'expérience, à toutes les demandes : éducation ou rééducation d'enfants, d'adolescents, normaux ou dits dévies.... Des étudiants, des parents d'élèves en ont vécu les divers "dossiers". Tous ont vérifié le développement de leurs potentialités quel que soit leur niveau "scolaire". En effet, les exercices proposés n'ont rien de scolaire ; ils ne sont que des situations différentes où chacun prend très vite conscience que chaque tâche le mobilise tout entier... et que de retour au travail, l'élève, par exemple, vérifie que son corps est engagé autant que son esprit dans la résolution d'un problème de maths... ou encore, autre exemple, le professeur de français découvrira en son collègue d'éducation physique un auxiliaire précieux et tout à fait inattendu ! Tous se sentiront libérés par rapport à ce qu'on appelle "faute" ou "échec" et du fait de cette libération corrigeront avec intérêt ce qui n'est en fait que du domaine de "l'erreur" qu'un entraînement à la vérité par rapport à

<sup>1</sup> La Dyslexie, maladie du siècle.

<sup>2</sup> Traitement de la dyslexie

soi-même permet d'accepter et donc de regarder et d'analyser pour en découvrir les causes ; il ne sera pas surprenant à tel ou tel de constater que ses "erreurs" en maths ne sont pas dues à un manque d'intelligence mais à une déficience de représentation spatiale ou de maîtrise de son émotivité.

Avec le RAMAIN, le chemin de l'école refléurit, l'espérance renaît, les "passages" étant plus adaptés et les pas plus assurés. Les "ponts" construits sur les "bases" personnelles essentielles tiennent bon.

### Gérard COUDOUR

Le mot formateur est retenu ici pour son caractère général et désigne des catégories professionnelles diverses (enseignants, moniteurs d'ateliers, animateurs sociaux, éducateurs, rééducateurs) toutes engagées dans une relation de type pédagogique.

Se reporter sur ce thème à l'article de G. Fajardo intitulé "Projets, Projet, Projets" dans Labyrinthe n° 5

