

LABYRINTHE

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

N° 25- année 2003

SOMMAIRE

Les attentes

par Jean GRIPPAY

Attentes et Projet

par Gérard WIEL

Animateur Romain : une fonction de l'entre-deux

par Michel BESSON

ATTENTES ET PROJET.

Journée d'Etudes - 30 novembre 2002

"Attentes et projet : encore un paradoxe ? Peut-être deux moments dans un processus d'évolution, deux faces différentes d'un même espoir."

Pour sa Journée annuelle d'Etudes 2002, l'Association Simonne Romain Internationale avait sollicité Monsieur Gérard WIEL de l'A.D.A.J. (Accompagnement des adolescents et des jeunes) pour qu'il introduise les concepts et anime les débats. Son intervention - que l'on trouvera plus loin avec celle de Jean GRIPPAY dans l'après-midi et un texte plus ancien de Michel BESSON - était amenée ainsi : *"A partir d'expériences d'accompagnement d'adolescents en milieu scolaire, penser les relations entre attentes et projet : articulation - conflit - réciprocité..."* Nous le remercions non seulement pour son propos, mais également pour sa présence continue et attentive tout au long de la journée.

Le travail sur une journée entière s'est avéré particulièrement opportun. Les points de vue exposés en début de matinée, parfois divergents, ont suffisamment pu cheminer tout au long des travaux pour que chacun puisse évoquer sereinement en fin de journée au moins un déplacement de ses interrogations. Ne serait-ce pas ainsi que pourrait se dire une formation Romain ?

Le thème est porteur de nombreux enjeux : psychologiques, pédagogiques... de société pour tout dire. Du côté du projet, bien des malentendus naissent de confusions. L'une, souvent réitérée, l'assimile à l'objectif. Le mouvement suscité dans l'un et l'autre cas est pourtant autre. Le projet invite à marcher au présent avec assurance sans savoir ce que sera l'espace atteint ; l'objectif précise les marches mal assurées qu'il convient de gravir pour parvenir à un lieu déjà défini. Les rapports à l'angoisse ne sont donc pas balisés de la même façon...

Du côté des attentes, est-il possible de se contenter de celles qui sont verbalisées ? Les dés risquent fort d'être pipés si l'on s'en tient à un énoncé des besoins. Comment les attentes peuvent-elles laisser un champ ouvert à l'attente ?

Toutes ces questions qui ont fait l'objet des débats demeurent, au-delà de la réflexion et des tentatives de théorisation, des enjeux vitaux pour nos sociétés et pour chacun d'entre nous.

Le Comité de Rédaction

LES ATTENTES

Nous avons tous des expériences de l'attente et chacun d'entre nous doit, aussi, avoir des attentes ne serait-ce que celles que nous avons vis-à-vis de ce qui va se dire durant le laps de temps qui vient.

L'attente et le temps sont liés.

J'entends Germain FAJARDO exprimer lors d'une réunion de travail du groupe d'études théoriques : "L'attente c'est du temps qui passe".

Cette expression m'invite à considérer le temps, celui d'un passé qui n'existe plus, celui d'un avenir qui n'existe pas encore. Seul le présent me permet d'évoquer ces deux temps. C'est dans ce temps présent que se situe le temps de l'attente, le temps d'une présence à moi-même aussi singulière que le sont mes attentes.

Même si le sujet de l'attente est singulier, les attentes sont plurielles.

L'énumération de quelques-unes m'en convainc : l'attente de soi, l'attente de l'autre, l'attente active, l'attente subie, interminable, sans issue, l'attente disponible à ce qui peut surgir, l'attente focalisée sur un but prédéfini...

L'attente peut être aussi celle d'un couple, d'un peuple...

Votre participation à cette journée d'études me permet d'exprimer un point de vue à propos du sujet de l'attente, sujet de désir, sujet en devenir, sujet en projet inscrit et limité dans le temps.

Sénèque au tout début de notre ère a écrit "Le plus grand obstacle à la vie c'est l'attente, tout ce qui arrivera plus tard est du domaine de l'incertain : vis dès maintenant". Vingt siècles plus tard n'avons-nous pas à considérer l'attente non pas comme étant fixée à ce qui arrivera plus tard mais plutôt comme un temps d'engagement qui nécessite une qualité de présence, une vigilance à un présent où l'attente est la condition sine qua non du projet ?

Sans attentes le projet peut-il émerger ? L'attente c'est du temps qui passe, un temps de confrontation d'un sujet aux prises avec ses capacités à exprimer son désir, à l'accepter tel qu'il est, à le confronter aux exigences de la réalité, à faire vivre ce désir.

Pouvons-nous considérer l'attente comme un temps d'émergence, d'évolution, de maturation du désir ?

Simone PERREAU-WEISS dans un article publié par l'ASRI en novembre 1992 dans la revue LABYRINTHE, précise l'attente comme un temps : de vacance, d'incomplétude, de disponibilité. Ces états d'être invitent le sujet, architecte de l'évolution du désir, à ne pas se soumettre à l'urgence de la satisfaction du désir en s'invitant à prendre le temps d'attente suffisant à la maturation du désir que j'ai évoquée.

Ce temps peut être un espace de conflit interne où se confrontent les forces que j'appellerai pour les unes : centripètes, car

elles tendent à maintenir dans la conformité, dans le défini, dans le connu, dans le cours du jeu de la vie, et pour les autres, que j'appellerai forces centrifuges. Ces dernières tendent à sortir des limites existantes, conformantes, ces forces poussent hors de soi, osent surprendre et invitent à l'innovation.

Le projet n'émerge-t-il pas, plutôt, sous l'effet de ces forces centrifuges?

L'émergence est à considérer comme un processus, à l'œuvre en chaque homme. Cette émergence peut surprendre les attentes - lieux d'accueil - d'un sujet, et l'inviter à considérer de nouvelles données, un inconnu, son inconnu.

Cet inconnu devant soi n'est-il pas une des composantes importantes de notre réalité ?

Favorisons-nous cette disponibilité à l'accueil de notre inconnu et de celui de l'autre, source de différences, d'étonnements ?

Ne sommes-nous pas barricadés, rassurés, à l'abri de tout ce qui pourrait surprendre? Acceptons-nous d'être pris à l'improviste par ce qui surgit par effraction ?

Je compare le temps d'attente à un creuset, où les forces brutes du désir se rassemblent, se transforment, affinent leur malléabilité.

Rendre malléable le désir, ne serait-ce pas l'une des finalités du temps d'attente ; temps considéré comme un allié, un collaborateur, un partenaire de la transformation du désir ?

Il y a quelques lignes j'ai évoqué l'urgence. Je pense qu'il y a nécessité d'être vigilant vis-à-vis de l'urgence qui envahit notre quotidien. Cette urgence surcharge d'exigences un présent, en soumettant l'être qui la subit, à la considération exclusive d'une immédiateté, d'une efficacité apparente.

L'urgence altère cette relation à soi, cette mise en perspective, par le sujet, tant d'un passé que d'un avenir. Cette urgence est obstacle au mouvement, ou processus de maturation que j'ai évoqué, qui se nourrit, entre autres, du temps de l'attente.

Sommes-nous prêts à considérer l'attente comme un temps présent, un temps de face à face avec soi-même, comme un temps de confrontation, d'écoute de ce qui se dit là, ici et maintenant ?

La trajectoire du mouvement interne peut être déviée, voire ne pas être perçue, du fait des stratégies d'évitement que nous pouvons mettre en œuvre.

Ces stratégies peuvent se tapir derrière des mots, tels que : diversion, négation, activisme, obstination, anticipation.

L'obstination s'oppose à la transformation du désir, du fait du refus du sujet d'accepter le développement et la maturation de son désir. Celui-ci demeure peu élaboré, à l'état brut.

Quant à l'anticipation, elle s'oppose à la vacuité, à la béance, à la disponibilité du temps de l'attente.

L'anticipation prend place, meuble un présent, empêche la relation à l'aléatoire

futur, à cette disponibilité, à ce qui advient.... à cette émergence du jamais vu, du jamais fait, du jamais dit, de l'inouï.

L'angoisse d'anticipation est ainsi un de ces parasites qui nous fait courir le risque de gâcher le présent de l'attente.

Dans ces états d'indisponibilité, l'attente ne peut être béance, vacuité favorable à l'accueil de ce qui peut émerger.

Cet aléatoire de ce futur, sans aucune anticipation, est à vivre, à nourrir, d'une confiance dans l'attente.

L'attente, grâce au désir, peut prendre aussi la forme d'une quête de soi, d'un appel d'altérité. Cette attente, disponible aussi à l'éventuelle rencontre d'une part de nous-même ouvre sur l'espace où l'étonnement est possible.

Cet état d'attente, ainsi que cette considération du temps, sont la matrice d'où le projet émerge et évolue au cœur d'un sujet qui se situe à la charnière de deux perspectives : celle d'un passé où le sujet a ses racines et celle d'un futur où le sujet se projette.

Cette attente de soi, cette attente d'ouverture d'un sujet contenant, se sentant à l'étroit, ayant peine à faire place au temps, cette quête du sujet, ne serait-elle pas le moteur, l'incitateur, de l'engagement dans la confrontation à l'expérience ?

L'homme ne serait-il pas en attente, foncière, fondamentale, inassouvissable?

Cette attente fondamentale se décline en une variété d'attentes, se situant entre l'attente consciente, définie, située dans le temps, et l'attente inconsciente de l'ultime expérience de la vie...

Jean GRIPPAY
du Groupe d'Etudes Théoriques
d'ASRI

ATTENTES et PROJET

Des choix.

Premier choix : faire fond sur l'expérience professionnelle.

Reconnaître le primat de l'expérientiel sur le livresque. De façon délibérée, aucun auteur ne sera cité : à chacun d'entre vous d'évoquer les ouvrages ou les auteurs qui peuvent éventuellement rejoindre les propos exprimés.

Deuxième choix : s'appuyer sur une pratique d'accompagnement éducatif des adolescents et situer le concept de projet sur ce champ.

Au centre de cet accompagnement éducatif, le concept de Projet : il n'est d'accompagnement que de projet de la personne (ou de la personne en projet). Nous nous plaçons donc ici sur le champ du projet existentiel de l'adolescent, entendu comme projet de soi, projet de vie. Par ces expressions diverses, nous visons la même réalité : «ce que pense, veut, décide, agit l'adolescent quand il répond par son existence concrète à la question : on t'a donné une vie, qu'en fais-tu ?». Nous avons malgré tout quelque préférence pour l'expression «projet d'existence», parce qu'elle renvoie au courant philosophique qui est le nôtre : la philosophie de l'existence ou existentialisme. La cible peut sembler étroite, car le concept de projet renvoie à tellement de domaines... Mais nous faisons ce choix, pensant que c'est à chacun de transposer dans le monde des adultes les remarques ici proposées.

Troisième choix : prendre le risque enfin de vous inviter à vous déplacer dans vos représentations, pour mieux en saisir et leur pertinence et leur relativité. Le débat que nous aurons par la suite permettra de mesurer et le déplacement nécessaire et le renforcement légitime de votre pensée.

PREMIERE APPROCHE : DES ATTENTES AU PROJET

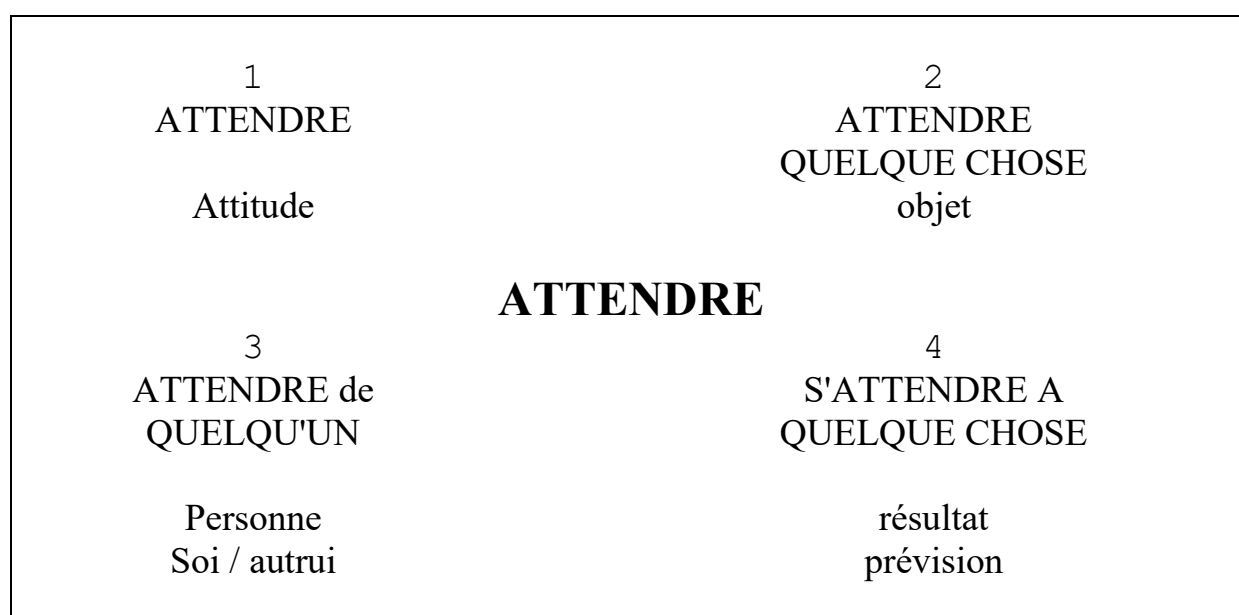
A vrai dire, dans le «jeu des attentes et du projet», il y a bien deux entrées, une entrée par les attentes et une entrée par le projet. Mais ce n'est pas tant le concept de projet qui fait problème, (tant il a été travaillé dans la littérature moderne), que le concept d'attente. Arrêtons-nous un moment sur ce concept d'attente qui n'a pas été tellement stabilisé.

C'est par rapport à l'expression «être-en-situation» définissant la structure de la conscience humaine, que nous pouvons articuler projet et attentes comme les deux faces (recto et verso) d'une même structure de la conscience : le projet de soi est le versant de la personne tournée vers le réel objectif, (le monde, les autres,

la société), l'attente au singulier (et surtout au pluriel) caractérise la personne envisagée dans son intériorité. Attentes personnelles et projet de soi sont en interface et se situent clairement dans cet être-en-situation qui est à la fois intériorité des attentes et intentionnalité du projet de soi.

Polysémie du verbe attendre

A partir du verbe «attendre», nous avons relevé et nous retenons quatre sens donnés à ce verbe et ces quatre sens peuvent avoir quelque rapport avec le mot projet au sens où nous l'entendons ici.



■ *Attendre peut s'entendre comme verbe intransitif*

Etre-en-attente comme posture, comme attitude vide tournée vers le futur.

Centration sur l'attitude d'attendre (patience, impatience, espérance...). Le «comment je suis en attente». Relevons quelques expressions où se signifie «attendre».

■ *Attendre quelque chose, verbe transitif*

Les attentes : le quoi de l'attente est placé au centre du verbe attendre. Il s'agit ici de l'objet de l'attente. On peut parler ici des attentes. Quand on parle des attentes de quelqu'un, il s'agit bien des objets du verbe attendre. Ce que j'attends, une chose, un événement, une personne... Peut-on attendre sans attendre quelque chose ? La diversité des attentes dépend de la multiplicité des objets de l'attendre. Et dans le même comportement «attendre», il est possible de déceler des attentes diverses, différentes, parfois contradictoires. Comment déceler dans cet écheveau d'attentes les plus fortes, les plus signifiantes, les plus personnelles ?

■ *Attendre de quelqu'un*

Cette expression met la personne au centre de l'acte d'attendre. Le niveau d'exigence... L'estime de l'autre... Centration sur telle personne en question : attendre de soi, attendre d'autrui... Attendre me met en situation par rapport à quelqu'un qui n'est pas seulement autrui, qui peut être moi-même.

■ *S'attendre à... quelque chose, verbe pronominal*

Les effets attendus... cette expression introduit la notion de prévision dans les effets, les résultats, les conséquences de mon action. Centration sur les phénomènes attendus.

La dynamique des attentes

A partir de ces quelques remarques de vocabulaire, nous partons du verbe transitif et des attentes au pluriel. Là est souvent l'usage ordinaire du mot que cette référence aux attentes qui sont en moi et à partir desquelles je compare ce que je fais, ce que je vis. . .

On peut avancer l'idée que les attentes appellent le projet parce que le projet se fonde sur des attentes personnelles. Là est la première signification, la plus simple et la plus évidente, du thème proposé «attentes et projet». Le projet est aux attentes ce que le fruit est à la fleur : sa finalité, son aboutissement, sa réalisation. De mes attentes, conscientes, inconscientes ou préconscientes, naît une intention de projet qui par étapes, se conçoit, se réalise, se transforme et aboutit à...

En première approche, il y a des attentes qui prennent forme dans un projet. Pour un adolescent, de ses attentes vis-à-vis des métiers, de la réussite scolaire et professionnelle, naît le projet de s'engager dans telle filière de formation. Avant de s'inscrire dans la préparation aux grandes écoles de commerce, toute une série d'attentes de nature très

différente, liées aussi bien aux représentations des activités qu'à celle de la place sociale, du niveau de standing financier (niveau de salaire), des voyages hors de France...

Par rapport aux attentes qui sont attendue de quelque chose, le projet serait la première étape du «passage à l'acte», car si le projet n'est pas encore l'action qui va me permettre la réalisation, le projet en est la première étape parce que le projet vise ce par quoi ces attentes diverses seront comblées. En fonction des effets attendus du projet et de sa réalisation, se disent les attentes personnelles qui sous-tendent le projet. Les attentes vont vers le projet comme les rivières vers le fleuve.

Le non-dit des attentes

Il n'est pas fréquent que je dise explicitement mes attentes avant d'énoncer le projet : le plus souvent je remonte du projet esquissé aux attentes qui le sous-tendent. Souvent même j'énonce le projet avant même de préciser les attentes diverses qui les sous-tendent, attentes explicites, attentes non dites, attentes inconscientes... Quand un projet commence à être verbalisé, il est fréquent que l'on parle d'objectifs, de besoins, de visée. La motivation du projet qui se place d'emblée comme un futur anticipé sans expliciter vraiment des attentes personnelles. Les «objectifs» d'un projet existentiel ne se comprennent qu'à partir d'attentes qui sont souvent la face cachée de la dynamique de projet. La relation entre attentes et projet est celle de vœux, souhaits, aspirations personnelles à buts, objectifs, finalités. Il y a une intentionnalité

des attentes qui tendent au projet comme objectif visé et finalité.

❖ Prenons l'exemple d'un adolescent décrocheur : passer d'un absentéisme chronique au décrochage est un acte, une «manière de projet». Du temps s'écoule entre la pratique banale de l'absentéisme et la décision un matin d'arrêter l'école. On perçoit la maturation lente parfois d'une décision qui a une visée.

❖ Écoutons Myriam dans la relecture de ce moment : «C'était vraiment dur les études, pour moi, c'était une corvée. Ah, j'adorais les trucs pratiques, toute la pratique, ça, c'était mon dada, j'étais l'une des meilleurs de la classe, mais question théorie, c'était fini quoi... Ç'a été très dur d'arrêter, parce que je me suis dit : «Mais qu'est-ce que tu fais ? Est-ce qu'il faut que j'arrête, est-ce qu'il faut que je continue ? J'étais vraiment dans le doute, je me sentais vraiment coupable de ne pas avoir pu continuer». La décision de décrocher, par sa difficulté même, montre bien le poids des attentes positives qui expliquent cette démarche.

Eclairer les attentes à partir du concept de projet

En apparence les choses sont claires : il faut aller plus loin cependant. Car si nous en restons à cette première approche, on perçoit confusément et même faussement le jeu des attentes et du projet. Cet éclairage du projet par les attentes doit être poursuivi par un éclairage des attentes par le projet : partir du projet et clarifier la présence et le rôle des attentes. Il y a «un jeu des

attentes et du projet». Ce serait là la recherche la plus féconde que de dénouer cet écheveau. Il nous semble que c'est en partant du concept de projet et des expériences vécues par les adolescents accompagnés que nous pourrions mieux

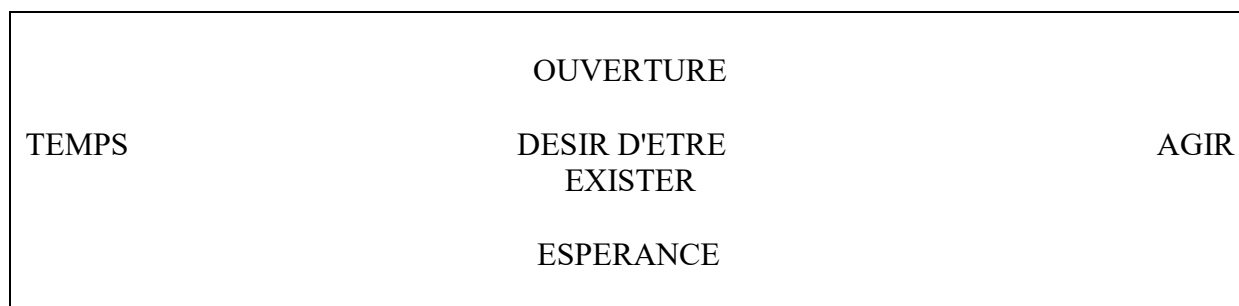
éclairer ce «jeu des attentes et du projet» En partant du concept de projet, nous avons aussi retenu quatre expressions que nous éclairerons à tour de rôle.



DEUXIEME APPROCHE : ETRE -EN-PROJET

L'adolescence dorée

Structure de l'être-en-projet



Etre-en-projet est la structure saine de l'être-en-situation qui définit l'être humain : être-au-monde, être-en-soi, être-avec-autrui... Comprendre ce que signifie pour un adolescent (pour tout être humain à dire vrai) l'expression «être-en-projet» éclaire parfaitement la santé psychique, les lignes de force d'une existence que l'on peut dire équilibrée ou normale, si

l'on prend ce terme au sens de capable de poser des normes. Toute éducation qui donne à vivre cet «être-en-projet» est une éducation humanisante. Quelle signification donner à cette expression ?

1. Ouverture à...

Ouverture à.. définit prioritairement être-en-projet. La conscience ouverte, par contraste avec la conscience fermée, étroite et repliée sur elle-même. La conscience heureuse se remarque par cet à priori d'ouverture à... qui se décline comme ouverture au monde, ouverture à autrui et aux autres, ouverture à soi... Autant dire que cette conscience ouverte génère et tisse de nombreuses relations. Cette première dimension recouvre le champ des relations à... Etre ouvert, c'est sortir de son monde et repousser toujours les limites de ce monde clos où je m'enferme...

2. Rapport au temps

Vecteur du futur qui s'appuie sur le passé et donne sens au présent. Equilibre de ce rapport au temps qui refuse à la fois la fuite dans le futur et l'ignorance du présent, la nostalgie du passé et le discrédit du présent, l'enfermement dans l'instant qui conduit à la conscience amnésique

3. Espérance

Pas au sens spirituel du terme. L'espérance condition de toute humanité, valeur universelle de tout homme, espérance, élan de vie primordial qui jaillit de l'exister et qui finalise le présent dans un avenir meilleur.

4. Agir

Agir, c'est à dire vouloir transformer le monde, dans la situation concrète qui est

la mienne. En définitive c'est dans l'agir que je me réalise, car là se place le créer qui est finalité de toute existence. Agir et non pas seulement faire, car le faire est la réalisation ici et maintenant de l'agir qui structure ma conscience

5. Désir d'être comme structure métaphysique de l'être humain

Au cœur de l'homme, le Désir reconnu comme appétit d'être. Les attentes sont les formes particulières, contingentes du Désir qui sous-tend toutes les attentes. Ce qui rend intelligible la puissance des attentes, c'est qu'elles sont l'expression à un moment et dans une situation particulière du désir originaire qui traverse mon être et fait de moi un existant. Le désir ne dépend pas de moi, n'est pas construit par moi : je suis donné à moi-même. Les attentes sont-elles le résultat de mon histoire, de ma psychogenèse, de mes choix... Le Désir d'être est le soubassement et le sens de toutes mes attentes : elles y trouvent et leur source et leur unité.

Tel serait le sens de l'être-en-projet que révèle la conscience heureuse de toute existence humainement et socialement réussie. Puissance de l'attendre, multiplicité des attentes, ce que signifie l'être-en-projet, c'est à la fois le développement de la force de l'attendre et la prolifération différenciée des attentes. Tel est le bonheur de la conscience que, d'une part, elle amplifie cette force qui s'enracine dans le présent, un présent habité par un futur radieux qui fonde l'espérance, et que, d'autre part, elle peut s'attendre, dans une logique du possible et du probable, à de multiples attendus. Le

bonheur de l'adolescence dorée est dans la possibilité d'associer cette puissance heureuse de l'attendre, qui exprime consciemment ce désir d'exister qui me fonde et la richesse des attentes : la responsabilité et le pouvoir, la créativité et l'innovation, la sécurité, la multiplicité des relations humaines et des rencontres interpersonnelles, le standing de vie, l'argent, les honneurs, que sais-je encore... être-en-projet pour ces adolescents, c'est percevoir toutes ces richesses, anticiper sur le bonheur.

Insuffisance de l'être-en-projet

Il ne suffit pas d'être-en-projet, car l'expérience heureuse de l'adolescent en projet manifeste parfois une dérive : les possibles illimités de l'adolescent qui est dans l'excellence scolaire et qui repousse toujours à plus tard les choix décisifs et la réalisation d'un projet. «Je suis en attente».

Condition juvénile

Richesse d'une société qui donne à vivre aux uns le bonheur d'attendre et aux autres l'être sans projet. Prolifération des attentes, diversification des attentes, multiplicité des attentes. A l'autre extrême de la situation de Chantal, celle de l'adolescent qui s'installe dans ce luxe de savourer tous les possibles que lui donnent sa situation scolaire et sociale, sans passer à la décision personnelle de ses choix. S'arrêter à l'être-en-projet, contempler tous les possibles et ne pas s'engager sur le chemin qui est mon chemin. Savourer le délicieux des attentes, s'installer dans l'attente, et

refuser l'engagement de l'agir, faute d'un projet d'existence qui vient donner corps à ma vie. On peut avancer l'idée d'une perversion d'une certaine éducation qui donne à vivre l'attente comme jouissance de vivre, sans engagement, sans passer au réel de l'agir et du projet.

Une société élitiste

Déséquilibre fondamental d'une société fondée sur l'injustice et l'inégalité. Ambivalence de cette situation qui connaît à la fois le bonheur de l'attente et l'ennui de l'attente : le sentiment est associé à ce prolongement de l'être-en-attente, de la fleur qui ne donne pas son fruit...L'ennui des plus riches. S'installer dans l'être-en-attente : attendre comme intentionnalité vide, comme attitude devant le monde.

Nécessité de l'engagement dans l'agir

Perte du sens dans une situation indéfinie d'être-en-attente. Entre le temps des attentes et celui du projet, se vit le temps des choix et des décisions dans l'engagement pour un projet. Réduction des possibles, abandon des chemins, sagesse du réel. Moment de bascule, au-delà des craintes, des peurs. L'engagement est ce moment où je passe délibérément de l'attente au projet. Revenir à ce mot d'engagement qui eut grand succès après la Libération, vers les années 50... L'engagement est la mobilisation de toutes les ressources de la personne, sa conscience, son vouloir, ses actions dans un projet existentiel. La finalité des attentes se situe là, dans cet agir personnel primordial.

L'action peut avoir été rêvée et non voulue : seule l'exécution met nos

intentions à l'épreuve. L'exécution est le critère du projet.

TROISIEME APPROCHE : ETRE-SANS-PROJET

L'adolescence humiliée

«Et s'ils n'attendaient plus rien des adultes ?...» De ce titre d'un numéro de la revue APPROCHES (N°108. Août 2001), nous retenons cette formule «n'attendre plus rien de quelqu'un». Partons de là dans notre réflexion sur attentes et projet S'installer dans le «n'attendre rien de quelqu'un», nous voulons l'illustrer au départ par la description d'une situation professionnelle qui relate une situation-limite que nous avons vécue lors d'activités banales : rendre visite à des professeurs-stagiaires de l'I.U.F.M. de LYON en stage dans un établissement scolaire.

UN ADOLESCENT ORDINAIRE DANS UNE CLASSE ORDINAIRE

Rendre visite à un professeur de Lycée Professionnel, s'asseoir sur la seule chaise disponible, au fond de la salle et passer une heure à côté d'un adolescent de B.E.P.... Observer que cet adolescent se met à sa place, sans dire mot, sans enlever son blouson, sans ouvrir ce qui lui sert de cartable, et qu'il s'installe sur la table dans une position qui ne bougera pas pendant toute l'heure du cours de français : immobile, comme pétrifié. Etre à côté, l'entendre à peine respirer, sans percevoir son visage~ sentir sa présence emmurée, attendre des réactions~ mêmes fugaces,

aux questions, aux consignes du professeur, et ne rien voir qu'un corps figé devant un cartable désespérément fermé. Trouver le temps long, l'attente insupportable, se trouver soi-même renvoyé à son propre silence interloqué et ne plus pouvoir sortir de ce silence où lentement monte l'angoisse intérieure devant cette situation indépassable, comprendre que le moindre signe se heurtera au même silence obstiné.

Regarder sa montre subrepticement, compter les minutes qui restent à supporter ce supplice, entendre la sonnerie libératrice et voir un corps se lever avec nonchalance, sans ostentation comme si rien n'existait à côté et partir s'installer ailleurs pour un autre cours. . .

Banalité du fait, exemplarité de la situation... Cette situation professionnelle reste, pour nous aujourd'hui, l'image symbolique la plus significative de ce que nous nommons le mal-être scolaire. Revue APPROCHES. n°108. p.37

Cette situation s'éclaire encore davantage si on met en relation ce premier texte avec cet extrait de l'ouvrage de François DUBET "La galère, jeunes en survie" (Fayard.1987).

«Il se crée une conscience mélancolique où le jeune laisse les événements décider pour lui. Cette dérive est décrite dans la dérision, le désespoir et les petites combines à courte vue, puisqu'il n'y a pas de projet et pas d'avenir. «Mon avenir, je ne le vois pas du tout, c'est tout». Le sujet se replie et se défait et il n'a plus la capacité d'accepter le travail proposé ou l'effort nécessaire à l'examen.

«Le réveil ne sonne pas» ; «j'ai raté le bus» ; «j'y suis allé un jour et j'ai compris»... Ces accidents vont bien au-delà de la fainéantise, parce que «moi, au fond, je ne suis pas fainéant» dit un jeune de Clichy, «j'arrive pas à m'en sortir, c'est tout...je laisse le temps arriver comme il arrive». Le sentiment d'impuissance est total : plus rien ne peut advenir et l'on fait que rien n'advienne. «On n'a pas de base, pas de but. Tout le monde nous ferme la porte. J'ai dix-sept ans, j'ai fait un stage, mais un stage, j'en ai rien à faire». Chantal explique : «j'ai rien appris à l'école. J'ai pas le niveau, c'est bouché partout ; même aide-soignante dans un hôpital, je peux pas».

Alors plutôt que d'échouer encore une fois, Chantal ne fait plus rien. S'il est une image douloureuse de la galère, c'est bien celle-ci, celle de l'enchaînement des échecs, du sentiment d'être hors-jeu et de ne plus avoir envie de jouer.

Ce texte de F. Dubet doit être mis en relation avec le précédent et il s'éclaire par le comportement de cet adolescent ordinaire décrit ci-dessus. Observer l'«adolescent ordinaire» en classe à la fin de son parcours scolaire, en fin de formation, avant la sortie du système, entendre l'adolescent de Clichy ou de Venissieux, quelques mois après sa sortie, et relier les deux témoignages. Il est aisé de faire le lien entre ces deux textes et de comprendre

que la galère des jeunes en survie remonte loin dans leur histoire scolaire. Ne plus avoir envie de jouer, cette formule éclaire l'attitude de cet adolescent, pétrifié sur sa chaise, au fond de la salle de classe: c'est dire que le désir en son fond est atteint et touché et que tout se passe comme si tuer le désir en détruisant chaque attente particulière définissait la démarche de l'adolescent en spirale d'échec. Il s'agit de nier l'intérêt de chaque attente particulière pour faire mourir ce qui m'habite malgré moi, ce qui est au fond de moi, ce qui est moi : le désir d'exister. Chaque heure de cours, si j'arrive à la vivre dans l'emmurement et dans la présence-absence, m'achemine à «attendre-rien» et je souffre de moins en moins... Détruire chaque attente particulière pour annihiler l'attendre du désir : pouvoir trouver une sortie de la souffrance intolérable de l'échec en supprimant le désir. Accéder à l'état d'indifférence ; pouvoir attendre sans rien attendre, ce serait l'attitude de protection de soi la plus économique. Etre sans projet pour un adolescent sorti récemment de l'institution scolaire, c'est ne pas avoir de projet, se replier sur soi et se défaire, laisser le temps arriver comme il arrive, ne plus rien faire, ne plus avoir envie de jouer... Tous ces termes révèlent en négatif les dimensions essentielles de l'être humain : le désir d'exister, le rapport au temps et la visée du futur, l'ouverture au monde et à autrui, le projet d'être, voilà ce qui est manifesté par ce comportement.

QUATRIEME APPROCHE : EXECUTER UN PROJET

L'adolescence dominée

Exécuter un projet désigne cette situation où je m'inscris bien dans une dynamique de projet, mais ce projet est celui d'autrui. Cet adolescent de troisième technologique qui subit la volonté de son père qui veut le voir en seconde B.E.P. alors que lui veut faire une formation en apprentissage, dans les métiers de bouche : boulangerie, pâtisserie...

Transformation de l'agir en faire

Entrer dans une démarche d'action qui vient d'ailleurs, qui ne sollicite ni ma liberté, ni mon adhésion. Chez l'adolescent, cette situation désigne l'acte de se conformer au désir parental, de se soumettre à une intention née d'une autre volonté. Il y a bien, de l'extérieur, les ingrédients d'une démarche de projet, sauf l'essentiel qui lui donne sens et épanouissement : mes attentes personnelles. On sait depuis longtemps combien ces projets sont source d'aliénation. L'authenticité du projet tient à cette articulation d'attentes personnelles et d'action.

Affaiblissement et disparition des attentes personnelles dans une activité qui se réduit en une série juxtaposée d'actes, d'actions qui se réduisent à un faire et n'accèdent nullement à un agir personnel. Extérieur à mes actes, je fais oui, mais je fais comme si... ces actions étaient de moi alors qu'elles ne sont que par moi.

On voit bien par cette expérience en quoi le projet s'appuie sur des attentes et se nourrit de ces attentes : il n'y a de projet que si je suis acteur de ce projet, participant à la genèse, à l'élaboration, à la réalisation du projet. Combien de projets sont des caricatures de projet parce qu'ils n'expriment en aucune façon les attentes personnelles des acteurs !

Fracture intérieure : personnage social.

Ne pas accéder à la vie personnelle en intériorisant le projet d'autrui, calquer ma vie sur des valeurs qui ne sont pas miennes. Pas d'attentes, pas de motivation, pas de signification. Pas de création. Ce qui donne sens et force au projet existentiel, ce sont bien mes attentes personnelles qui sont valeurs, relation au monde, aux autres, à moi... Appauvrir l'être humain en lui imposant des actes qui sont sans liens avec les attentes personnelles qui le définissent. Sentiment d'aliénation et bonheur de la dépendance.

Ce sont les attentes de la personne qui sont ici niées et qui entraînent un rejet de ce projet extérieur à moi qui m'aliène. Ose devenir qui tu es : là se situe l'appel à se délivrer des chaînes qui me sont imposées. L'adolescente, piégée par le projet parental, le projet de son milieu... Les attentes des jeunes générations peuvent être bafouées dit-on, par les générations adultes.

Se laisser dominer par le projet d'autrui, entrer dans la démarche que m'impose autrui d'une manière ou d'une autre, c'est encore parfois le choix de la personne.

Enfermement dans un comportement de dépendance.

CINQUIEME APPROCHE : AGIR SON PROJET.

La conscience au travail

Nommons dynamique de projet la phase essentielle qui donne corps à l'être en projet et qui se vit en plusieurs phases nécessaires et coordonnées : avoir un projet, réaliser un projet, évaluer un projet. Phases essentielles de la décision, de la réalisation et de l'évaluation. Nous ne développerons pas cette dynamique dans ses diverses étapes : elle est bien connue. Nous mettons en avant un aspect particulier de cette dynamique qui est l'apparition nécessaire et éducative du sentiment de frustration.

Bonheur et frustration dans l'agir du projet

La dynamique de projet entraîne une ambivalence essentielle qui est mixte de bonheur et de frustration. Pas de dynamique de projet sans le sentiment de frustration qui accompagne cette dynamique dans toutes les phases de son développement. Pas de projet sans joie, pas de projet sans frustration. Nous insistons sur ce point, car il s'agit d'un enjeu éducatif : je ne peux développer en moi ma tolérance à la frustration que par la dynamique de projet. C'est dans l'agir un projet que j'élève peu à peu ma tolérance à la frustration, ma capacité à prendre du recul par rapport à la non

réussite, et à garder la force de rebondir. Ce qui caractérise le champ de l'agir, de l'activité et de l'acte, c'est que je suis en partie responsable des bonheurs que je connais et des frustrations que je subis. On insiste à juste titre sur le projet source de bonheur, qui vient combler des attentes en suspens. Une plénitude dans l'attente comblée par le fruit du projet. Mais il y a aussi nécessité de la frustration : frustration dans le choix du projet, frustration dans la réalisation du projet, frustration dans l'évaluation du projet. C'est sur le champ des attentes que peut se comprendre ce jeu de plénitude et de frustration. De fait la question centrale à laquelle nous arrivons maintenant après ce détour dans le «jeu des attentes et du projet» est celle de la tolérance à la frustration, et en particulier dans la tâche et dans l'agir.

Fuir la frustration

Les trois comportements typiques que nous avons passés en revue sont en amont de toute frustration. Peur de la frustration, fuite de la frustration. S'enfermer dans le bonheur de l'«attendre» de l'être-en-projet, sans basculer dans l'agir, fuir dans le malheur de l'«attendre» de l'être-sans-projet, en vivant un «attendre sans attentes», ou encore se mouler dans le projet d'autrui, ce sont là trois manières de

fuir la frustration. Le non-engagement, l'enfermement, et la dépendance sont les formes aliénées de la non-existence, de la non-liberté. Elles illustrent en creux les fondamentaux de la croissance humaine : le courage d'oser, oser s'engager, oser rebondir, oser s'affirmer en première personne. Il n'est pas de croissance sans ce triple courage. Engagement dans l'agir, force pour rebondir, et affirmation de soi dans sa liberté responsable, ce sont les lignes de force d'une éducation humanisante, qui «fait l'homme» en chacun.

Eduquer à la frustration

Se construit sans cesse, se détruit sans cesse, évolue sans cesse ma tolérance à la frustration : dans le champ de l'agir où seul je peux «travailler» ce niveau de tolérance (car dans les autres domaines je subis les événements) je peux élever, abaisser, travailler mon seuil de tolérance au sentiment de frustration. Tout se passe comme si pour vivre pleinement la vocation d'humanité, il était nécessaire d'éduquer en soi la tolérance à la frustration. Cette éducation à la frustration se fait tout au long de la dynamique du projet, où se vit mon projet existentiel.

1° Décision et sentiment de frustration

Entre les attentes qui m'habitent et le projet que je fais, un écart : le choix du projet, la réalisation du projet et l'évaluation des résultats manifestent un

écart. Le sentiment de frustration apparaît dans toutes les phases de la réalisation d'un projet, de sa dynamique globale. La frustration ici naît d'une réduction des attentes : réviser à la baisse, exclure certains possibles...

2° Réalisation et sentiment de frustration

Le sentiment de frustration naît ici des résistances, des obstacles : l'agir est confronté à la dure loi du réel, le principe de réalité...

3° Evaluation et sentiment de frustration

L'agir du projet fait passer des attentes-buts aux attentes-expectation. Dans l'agir du projet, je m'attends à...et c'est dans l'écart nécessaire entre ce que je reçois et ce que j'attendais que se vit la frustration. Pas d'agir sans frustration, née de la complaisance de l'imaginaire.

Référons-nous à ce point de notre réflexion à la distinction classique entre le niveau d'aspiration et le niveau d'expectation dans une tâche donnée, dans une dynamique de projet particulière. Rien n'est plus clair que l'écart entre niveau d'aspiration et niveau d'expectation que nous observons chez les adolescents frappés par le syndrome d'échec scolaire. Elévation du niveau d'aspiration, abaissement du niveau d'expectation, écartèlement de la conscience malheureuse.

POUR CONCLURE.....

ACCOMPAGNER L'ADOLESCENT -EN-PROJET

La dialectique «attentes-projet» fonde la nécessité de développer la pratique d'accompagnement éducatif des adolescents de notre modernité. Comprendre que cette nécessité découle de notre modernité et que c'est dans le jeu des attentes et du projet que se situe très précisément cette pratique de l'accompagnement éducatif. Comment éduquer à ce jeu des attentes et du projet, comment éduquer à la dynamique du projet, à la présence de la frustration ? Ce n'est plus dans le discours moralisateur qui appelle à exister, ce n'est plus par une attitude volontaire de frustration, mais par cette pratique d'accompagnement éducatif qui travaille à la fois la force du désir d'exister et l'exigence de frustration.

Accompagner, éduquer au «nouveau départ»

Faire émerger les attentes, les clarifier, les confronter à la réalité... être au clair avec ses attentes existentielles. C'est la fonction reconnaissance du Désir qui me fonde dans l'Etre.

Aider au choix et à la décision par rapport à la vie des attentes... et se situer dans le réel des possibles et dans les exigences des choix.

Suivre en vigilance la réalisation du projet, confirmer la pertinence du projet... et le situer dans les contraintes de la réalité où je suis en situation.

Aider à rebondir et à se remettre en projet pour un «nouveau départ». Il n'est d'existence humaine que dans

cette invitation à prendre sans cesse un «nouveau départ».

Ce que m'ont appris les adolescents de C.E.T., de Lycée Professionnel, c'est une lumière plus vraie sur la condition humaine. L'enjeu de leurs parcours scolaire est de «prendre un nouveau départ». Longtemps, j'ai pensé qu'il y avait dans cette nécessité de prendre un nouveau départ une forme de destin malheureux, réservé aux «gens d'en bas», une nouvelle chance. J'ai fini par comprendre que cet appel à prendre un nouveau départ se fondait sur le fondamental de l'existence humaine.

«Prendre un nouveau départ» ne signifie pas un «raté» de l'existence, il est au cœur de l'exister. Exister, c'est toujours prendre un nouveau départ, à un moment donné du parcours existentiel et souvent à plusieurs reprises dans une vie. A dire vrai, il n'y a pas de «premier départ» et mon existence est d'emblée placée sous le signe d'un «nouveau départ». Le premier départ n'est pas de moi, il est d'ailleurs. Lorsque je m'éveille à la conscience personnelle, au temps de l'adolescence, je suis déjà parti. Ce qui est premier, dans l'ordre métaphysique, c'est que je me reçois comme existant. De ma liberté, dépendent et mon adhésion réelle au mouvement qui m'habite, au Désir d'Etre qui me fonde, et ma décision personnelle de «repartir».

Gérard WIEL de l' A.D.A.J.

(Accompagnement des adolescents
et des jeunes

ANIMATEUR RAMAIN : UNE FONCTION DE L'ENTRE-DEUX

Une formation par la Méthode Romain réunit un groupe de participants, en présence d'un animateur, autour d'un *projet* d'évolution personnelle que chacun, à partir de sa situation du moment et de son histoire propre, habille de ses *attentes* spécifiques. Tous ont une certaine connaissance du déroulement du travail - des exercices de nature apparemment anodine dont l'enjeu est de conduire à une réflexion personnelle et à un mouvement des attitudes – mais nul ne peut prévoir à priori ce qui va se passer pour lui.

Le rôle de l'animateur semble évident, de prime abord. Il propose les exercices, dans lesquels il est toujours question de réaliser quelque chose. Pour cela, il distribue un matériel spécifique, indique la perspective de l'exercice qui commence, et donne des consignes précises et rigoureuses concernant le déroulement de l'activité. Par la suite, il intervient devant le groupe entier pour fournir certaines précisions ou auprès d'une personne en particulier pour l'inciter dans sa recherche. Il anime également des discussions, parfois centrées sur tel point de compréhension, d'autres fois plus générales sur le vécu des situations présentées.

Un rôle pas si évident

Pourtant, le groupe s'aperçoit rapidement que sa fonction est plus complexe que ne paraissent l'indiquer les apparences, notamment au moment d'une demande d'aide. En effet, l'animateur semble ne rien faire pour faciliter l'obtention d'un résultat satisfaisant. Bien qu'une telle attitude

puisse être acceptée par des personnes qui viennent dans un désir d'évolution personnelle et non dans celui de produire des objets, elle surprend pourtant. L'absence de jugement sur des comportements ou de conseils pour modifier telle facette de soi est encore plus désarçonnante.

Devant la difficulté rencontrée pour réaliser l'objet que les consignes proposent - que cet objet soit un dessin à transformer selon certaines conditions, une forme à donner à un morceau de fil de fer, un mouvement dissocié des bras..., la demande peut être technique : "je ne dispose pas de tout l'outillage qui m'est nécessaire, que j'ai l'habitude d'utiliser dans des cas semblables". L'animateur répondra probablement que le matériel remis pour cet exercice est suffisant. La réponse est donc décalée par rapport à l'attente. Elle introduit un espace entre le participant et son envie de résoudre le problème. Sauf à se braquer, en prenant à partie l'animateur qui "ne comprend rien" ou qui "ne veut pas entendre" ou bien à tout laisser tomber parce que ce qui est demandé "est impossible", la personne doit se situer dans un ailleurs de ses réponses ordinaires.

La demande peut aussi prendre la forme d'une attente de justification. Le participant souhaite qu'on lui explique en quoi ce dessin, ce façonnage en fil de fer ou ce mouvement vont lui être utiles. "Je ne peux pas commencer si je ne sais pas à quoi cela va me servir". Dans sa

manière de répondre, l'animateur va chercher, là aussi, à ouvrir un espace entre le participant et la délimitation programmée qu'il fait ainsi de sa personne. Une façon en quelque sorte de questionner les représentations trop enfermantes que celui-ci aurait de lui-même.

La demande peut encore s'adresser à l'animateur qui "est supposé savoir" ce qui manque dans les capacités du participant pour résoudre ce problème. "Qu'est-ce qu'il me faudrait faire pour perfectionner mon attention ou ma dextérité ou ...?". Là encore, l'animateur créera une distance entre le participant et son souhait de devenir plus performant, l'empêchant ainsi de croire qu'il pourrait résoudre son problème d'existence en développant cette performance.

Bien d'autres appels à l'aide peuvent avoir lieu. Dans chaque cas, la réponse de l'animateur introduit un porte-à-faux. D'une part, elle ne satisfait pas la demande qui prétendrait circonscrire l'attente du moment en lui désignant un aboutissement ; d'autre part, elle rappelle le projet au moment où le participant tenterait de rétrécir son champ d'investigation sur un objectif partiel.

Une fonction de l'entre-deux

Entre attente et projet, la fonction de l'animateur place le participant dans un entre-deux, c'est-à-dire un lieu de risque. Hésitation entre deux pôles, l'entre-deux est invitation au perpétuel dépassement des limites ou des focalisations, dans la recherche d'un ailleurs entre ce que l'on

doit quitter, d'un côté, et ce qu'on n'a pas encore (et qu'on n'aura peut-être jamais, ou du moins pas tel qu'on l'imaginait), de l'autre. L'individu, qui peut alors difficilement prétendre être arrivé, est invité à un mouvement intérieur.

Dans la Méthode Romain, ce mouvement se vit dans les situations diverses créées par les exercices. La personne y est totalement engagée sans qu'il lui soit possible pour autant de se réduire à ce qu'elle est en train d'y vivre. Position paradoxale, difficile à supporter, voire à admettre, tant que n'est pas acceptée la possibilité d'un dépaysement de soi auquel l'animateur incite le participant.

Les exercices, d'une durée relativement brève, sont regroupés à l'intérieur d'un dossier qui peut se vivre sur plusieurs années. L'exercice correspond à un temps de recherche proposé autour d'une production à réaliser ici et maintenant par chacun des membres du groupe de participants ; le dossier, au temps nécessaire pour que chacun parvienne à une évolution de ses propres attitudes. Quel est le lien entre l'instant de l'exercice, qui peut être polarisé sur une réalisation ponctuelle, et le dossier, qui demeure un projet à long terme, à cent lieues apparemment de la visée de chaque exercice donné ? Dans l'organisation de la Méthode Romain, l'espace où peut s'établir une relation est la séance.

La *séance* est un temps régulier au cours duquel sont présentés plusieurs exercices sans similitude entre eux. La diversité des exercices présentés annihile toute

prétention à renforcer un aspect particulier de soi, qu'une simple variation des mêmes propositions pourrait induire. Pour autant, le projet du dossier n'est pas le fruit de la somme des divers exercices, comme si la multiplication des impacts était capable de créer du lien.

La séance se lit plutôt dans la question nouvelle - autre - qui peut naître d'un croisement de questions apparemment antagonistes. En proposant plusieurs exercices, la séance empêche, d'un côté, qu'un projet d'évolution soit réduit à la question particulière d'un moment d'exercice. D'autre part, en sollicitant l'attention sur le problème posé par chaque exercice, elle évite que chacun d'eux soit lu seulement à travers un but général qui viendrait lui donner une orientation.

Il est ainsi tout à fait concevable que deux participants du groupe envisagent une même difficulté à partir d'un point de vue différent. L'un voudra par exemple considérer l'exercice à partir de ce qu'il souhaite devenir, alors que l'autre cherchera plutôt à inférer de ce vécu particulier un vécu qu'il voudrait généraliser. Ces partis pris qui évitent le questionnement ne sont pas plus judicieux l'un que l'autre. Dans sa fonction, l'animateur devra permettre à chacun de déplacer son point de vue, ouvrant un ailleurs - un entre-deux - même si, ce faisant, ses interventions peuvent paraître parfois contradictoires.

Il en est de même pour *l'exercice*, qui a une double place. Il fait partie d'un dossier de la Méthode Romain et s'inscrit ainsi dans un projet d'ordre général. Mais il fait également partie d'une séance en un lieu et

en un temps donnés. Vient-il en début ou en fin de séance ? Avant ou après tel autre exercice ? Quelles émotions circulent dans le groupe ou chez telle personne au moment où il survient ?

A l'intérieur de la séance, l'animateur introduit l'exercice pour qu'il constitue un entre-deux, amenant toutes les personnes présentes à se situer. Cet instant de travail ne peut se résumer à un simple maillon dans la chaîne du dossier pas plus qu'il ne peut dépendre exclusivement du vécu antérieur. Dans le cadre de la séance, il entre alors en résonance avec le projet de la personne.

Pour chaque exercice de la séance, l'animateur donne des *consignes* précises, concises et rigoureuses. Comme il a été dit, elles décrivent un objet à obtenir. Tout ce qui est nécessaire pour la réalisation est indiqué, mais tout n'est pas dit. Rien n'est précisé notamment en ce qui concerne ce qui sera vécu par les uns ou les autres. Ces consignes, indépendamment des difficultés de compréhension qu'elles peuvent éventuellement susciter, ouvrent alors une béance entre la certitude que la proposition est réalisable et un doute sur la possibilité de pouvoir effectivement la réaliser.

Là encore, l'animateur devra permettre à un participant de sortir du doute paralysant, sans le rassurer en prenant les décisions à sa place, à un autre d'abandonner le niveau de certitude qui l'empêche peut-être de voir la complexité du problème, sans vouloir à tout prix lui communiquer des doutes qui ne seraient pas les siens.

Un projet à construire

Comme on le voit, pas plus que pour les participants, la position de l'animateur n'est jamais acquise. Il est lui-même dans un équilibre toujours à construire entre le projet thérapeutique dont il est le garant et le cheminement de la personne à qui il s'adresse. A vouloir s'assimiler coûte que coûte au projet de la méthode, il risque une pratique rigidifiée ; à trop coller au trajet de la personne, il court le risque de ne plus pouvoir provoquer de décalages. Plus il sera lucide par rapport à son propre positionnement, plus il pourra donner aux participants des occasions de se situer.

Dans ces instants de déhanchement, qui ne manquent pas, chacun peut se mettre en mouvement pour lui-même. Ainsi, le présent d'une situation n'est pas un entre-deux à mi-chemin entre un passé plus ou moins connu et un futur seulement imaginable. C'est une sorte de vide ; le poids de ce qui a déjà été vécu peut condamner à répéter du prévisible ; à l'inverse, un avenir idéalisé peut entraîner une relecture fausse du passé. L'animateur veille à ce que la personne maintienne le présent ouvert pour y être entièrement, sans se figer sur ce qui a été ni se focaliser sur ce qu'elle souhaiterait voir advenir.

De même, comment situer le vécu personnel d'un instant par rapport à celui des autres membres du groupe ? Entre individualisme et uniformisation, la personne doit trouver sa propre cohérence. Refuser toute influence n'a pas plus de sens que ne pas voir ses propres créations. L'animateur pourra-t-il introduire un espace social, dans lequel celui qui estime

ne plus pouvoir élaborer de réponse aura la possibilité de créer, même si un autre membre du groupe a déjà trouvé une solution ? Comment agira-t-il pour inciter à ouvrir les yeux de celui qui ne peut envisager que sa propre production ?

On perçoit que le sujet est en jeu. La peur d'appréhender la complexité conduit facilement à supprimer l'entre-deux pour se laisser happer par l'un des pôles. Cette solution paraît plus facile, alors même qu'elle peut être ressentie de façon très douloureuse. L'ouverture suppose une acceptation de l'inconnu, une sortie de ce qui est établi.

L'animateur est alors exposé à la virulence des sentiments des participants puisque c'est lui qui introduit les situations inconfortables des exercices. Aussi, c'est bien souvent envers lui-même que certains participants sont portés à se révolter tandis que d'autres sont tentés de se soumettre. Tant que les participants reportent ainsi sur une personne les difficultés qu'ils rencontrent, ils ont peu de chances de se percevoir.

Mais il y a plus. Lorsque l'animateur est assimilé à ce qu'il propose, il sert de repoussoir qui permet d'éviter les remises en cause. S'il veut ne pas se laisser prendre à ce jeu, il lui faut établir une distanciation aussi bien par rapport aux difficultés du participant qu'avec l'exercice qu'il amène. L'espace ainsi ménagé - souvent nommé trop précipitamment neutralité - n'est pas absence par rapport aux consignes, qu'il n'assumerait alors plus, ni désintérêt

envers la personne, qu'il laisserait du coup à l'abandon.

L'animateur doit lui-même se situer dans un entre-deux de sa pratique, ni tout-puissant puisqu'il ne crée aucun des exercices - ceux-ci étant fournis par la méthode - ni sans responsabilités, puisque les séances n'existent pas sans lui. Il lui faut constamment maintenir un écart de soi à soi, entre un investissement entier de participant dans la situation, au même titre que toutes les autres personnes du groupe,

et une vigilance sans retenue méfiante à sa fonction, pour que chacun conserve sa place.

Libre d'être lui-même, il laissera à tous les participants la liberté d'être eux-mêmes.

Michel BESSON
de l'Institut Simonne Romain

NOUVELLE

Nous avons appris le décès de
André BEGUET,
survenu le 17 décembre 2003.

André était très lié à la Méthode Romain, qu'il avait connue et pratiquée auprès de groupes d'adultes dans le cadre du Centre de Formation Professionnelle Yves BODIGUEL, à Meudon, puis dans celui de l'Institut Simonne Romain, à Paris.

Jusqu'à une longue maladie qui l'avait éloigné de toute activité depuis plusieurs années, et tant que sa santé le lui a permis, il a participé de très près à la réflexion et aux recherches menées par l'Association Simonne Romain Internationale.

Pendant de nombreuses années, chacun a pu lire son nom dans le bas de cette dernière page de LABYRINTHE, dont il contribuait à l'élaboration, comme membre du Comité de Rédaction.

Toute l'équipe conserve le souvenir
de sa présence chaleureuse et amicale.

"LABYRINTHE" est édité par
l'ASSOCIATION SIMONNE ROMAIN 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 : Marie-Hélène DEVAUX, Danielle JAMBU.

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