



LABYRINTHE

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

N° 14 - MAI 1993

EDITORIAL

Ce numéro de LABYRINTHE paraît quelques semaines après la date prévue. Toute l'équipe de rédaction est désolée de ce contretemps et prie les lecteurs qui s'en sont inquiétés de bien vouloir excuser ce retard. Les délais d'édition ne sont malheureusement pas seuls en cause. En effet, au moment de l'organisation finale en vue de l'édition, et juste avant la préparation des Journées d'Etudes qui se sont déroulées les samedi 27 et dimanche 28 novembre à Paris, notre Association a été durement éprouvée par la perte d'un de ses membres fondateurs.

Geneviève LEBLANC que beaucoup d'entre nous ont connue et rencontrée, notamment lors des précédentes Journées d'Etudes, est décédée le 10 novembre 1993. Collaboratrice de longue date de Simonne RAMAIN à la Chambre de Commerce et d'Industrie de Paris, elle est toujours restée attachée à la Pédagogie Romain et continuait avec efficacité et discrétion, selon son habitude, à assumer la fonction de Secrétaire au sein du Conseil d'Administration de notre Association. Que ce numéro soit un hommage à sa mémoire.

Tout projet de formation - et donc également celui de la Méthode Ramain - souhaite susciter mobilité et créativité. Même si l'on peut regretter que la Pédagogie Ramain soit trop souvent mise en oeuvre dans un établissement au moment seulement où les solutions éducatives ordinaires marquent une certaine insuffisance, le rapport que font Mmes Hélène AIMAR et Brigitte BLASI de leur travail auprès de jeunes sourds présentant des troubles associés témoigne de l'intérêt que ces jeunes apprennent à porter à eux-mêmes. Sans doute parce que la pédagogie pratiquée ne cherche pas à réparer des manques - ou, pour le dire de façon plus large, ne recherche pas un changement précisé à l'avance - chacun est

invité à une évolution qui lui est propre et pour laquelle il doit frayer son chemin.

Ces évolutions ne peuvent pas se produire à n'importe quelles conditions institutionnelles et méthodologiques. Claude MANGIN, qui animait un atelier de réflexion sur ce thème aux Journées d'Etudes de Grenoble autour de "Mutation et Formations", en novembre 1992, pose cette question à propos d'un lycée professionnel. L'exercice de comparaison entre trois établissements types qu'il a proposé à cette occasion devrait nous inciter à une réflexion institutionnelle. Les quelques orientations qu'il nous livre en parallèle aideront chacun à étayer des réponses.

Ces réponses ne peuvent ignorer les contextes culturel, économique et politique tant nationaux que mondiaux dans lesquels s'insèrent tous les projets de formation. Ce numéro fait une large place à l'intervention de M. VERHAEREN, Directeur de Recherches au CNRS, aux mêmes Journées d'Etudes de 1992. Il ne nous est malheureusement pas possible de publier l'intégralité de ce texte dans le cadre de notre revue, mais les personnes intéressées notamment par l'exposé serré des statistiques sur lesquelles s'appuient les conclusions et axes de réflexions que nous privilégions ici, pourront en prendre connaissance au siège de notre Association.

En apparence bien loin des rigueurs de l'étude socio-économique, l'allégorie que nous a livrée Germain FAJARDO au cours des Journées d'Etudes qui viennent de se dérouler à Paris, dans la continuité et l'approfondissement de celles de Grenoble, peut amener chacun, comme elle a conduit tout le groupe des participants, à des résonances aussi riches qu'inattendues en incitant à lier mouvement et confrontation.

La confrontation évoque le risque. Le risque est en effet inhérent à toute opération de changement et il n'existe probablement pas d'apprentissage si l'on n'accepte pas de courir un risque. Mais cela est-il

possible, sinon de façon bien inconsciente, sans un minimum d'assurance? François MARÇON nous invite à étudier les rapports entre incertitude et assurance.

C'est finalement l'intérêt pour une évolution, certes difficile, mais que l'on peut constater à l'occasion de changements dans la vie de chacun, qui nous a incités à approfondir le thème de la confrontation et du changement. Les textes publiés ici, comme ceux des divers intervenants aux récentes Journées d'Études de 1993 qui seront publiés dans les prochains numéros, nous amènent à percevoir à quel point la confrontation est un passage obligatoire dans toute action de formation.

Michel BESSON

Passé, présent, futur : le temps de la formation

Les principales questions posées dans ce texte¹ concernent une prospective de la formation en général, initiale et continue, en tenant compte de quelques "leçons" de l'histoire et à partir des constats de la réalité actuelle. Bien évidemment, ce texte ne vise pas à l'exhaustivité; seules quelques pistes de réflexion sont explorées. En outre, il ne s'agit pas de prédire l'avenir, mais d'identifier quelques hypothèses fondamentales qui méritent d'être élucidées à propos de l'avenir de la formation. Il s'agit d'une fresque assez générale basée sur une approche économique, complétée par l'éclairage d'autres disciplines : sociologie, démographie, histoire, psychologie, philosophie, géopolitique.

1. Une diffusion croissante mais inégale de la formation

Au cours des dernières décennies, la formation initiale et continue s'est considérablement développée en France et dans le monde, notamment du

¹ Ce texte reprend le thème d'une conférence que j'avais été invité à présenter aux "Journées Internationales d'Etudes et d'Echanges" sur "Mutations et Formations" organisées les 27 et 28 novembre 1992, par OPTHION (Orientation Professionnelle des Travailleurs Handicapés pour l'Insertion) et par ASRI (Association Simonne Raimon Internationale) à la Chambre de Commerce et d'Industrie de Grenoble

point de vue de la diffusion de cette formation. Cependant, cette diffusion n'est pas uniforme; elle apparaît différenciée selon les catégories socio-professionnelles, et selon la spatialisation géographique (régions, pays, ensembles de pays) de niveaux différents de développement économique.

A propos de la formation initiale il serait naturellement intéressant de prendre en considération l'important développement historique qu'a connu l'enseignement au cours du Moyen-Age, de la Renaissance, et surtout depuis le début du XXe siècle. Que ce soit au niveau de l'enseignement primaire, secondaire ou supérieur, le public concerné s'est beaucoup accru, de manière relative et absolue. Et pour une part croissante de la population concernée, la formation initiale s'est allongée. En France, selon le Ministère de l'Education nationale, les étudiants de l'enseignement supérieur étaient 227.392 en 1958-59 pour une population totale de 44,6 millions d'habitants, soit 0,5%; en 1990-91 ils étaient 1.698.716 pour 56,6 millions d'habitants, soit 3%, un rapport six fois supérieur. Selon les premiers comptages, les 2 000 000 ont été dépassés à la rentrée 1993. Pour l'Europe des "douze", le nombre des étudiants s'élevait à 5,2 millions en 1975-76; 9,1 millions en 1990-91.

En même temps la formation initiale connaît une tendance à la spécialisation au niveau de son contenu, non seulement dans l'enseignement professionnel et dans les filières d'apprentissage, mais aussi dans l'enseignement secondaire en général, et dans l'enseignement supérieur. Une tendance à la spécialisation, surtout pour la formation professionnelle, se dessine également au niveau de certains publics concernés: enseignement spécial pour handicapés, pour enfants d'étrangers, pour travailleurs étrangers, pour jeunes sans qualification...

Cependant, dans de nombreux pays des données permettraient de constater que pour les enfants des classes sociales défavorisées l'accès à l'enseignement est généralement d'autant plus problématique que l'on s'élève vers l'enseignement supérieur. Les capacités intellectuelles sont certes déterminantes. Mais lorsque des enfants ne disposent que d'un logement exigu et bruyant, et ne peuvent compter sur l'aide éventuelle de parents cultivés, les chances de développer ces capacités sont moindres. Lorsqu'en outre des parents d'origine étrangère maîtrisent mal la langue du pays, on ne peut s'étonner que ce soit parmi les enfants de travailleurs immigrés que les échecs et les retards scolaires soient les plus fréquents... ¹.

¹ De nombreuses études ont été réalisées sur ce sujet. Pour la France, citons notamment :
 - Jean-Pierre Zirotti, "La scolarisation des enfants de travailleurs immigrés", 2 Tomes, IDERIC, Université de Nice, 1979.
 - Serge Boulot et Danièle Fradet, "Réunion nationale d'étude pour la scolarisation des enfants de travailleurs migrants" (Soutien

L'inégalité de la diffusion de la formation s'observe également sur le plan des comparaisons internationales.

D'une manière générale, les structures de formation continue sont peu répandues dans les pays en développement, alors que dans les pays industrialisés elles se sont beaucoup développées au cours de ces deux dernières décennies. Et comme nous le verrons plus loin, elles semblent appelées dans l'avenir à s'étendre davantage.

Seuls les pays développés connaissent également depuis quelques années une multiplication de diverses opportunités de formation destinées aux retraités (par exemple les Universités du troisième âge), soit à des fins d'épanouissement personnel, soit, ou en même temps, dans le but de poursuivre une activité professionnelle à temps partiel.

Enfin, les possibilités de formation non directement professionnelle (stages de micro-informatique, stages de formation sanitaire, diététique, sportive, artistique, philosophique, religieuse, stages d'accompagnement de mourants, apprentissage de langues étrangères...) sont plus répandues en pays développés. Ces formations sont néanmoins susceptibles d'influer sur la

spécifique à apporter aux enfants d'étrangers) Ecole Normale Supérieure de Saint-Cloud, CREDIF, Ministère de l'Education Nationale, Paris, 1981.

- Jacqueline Biliez et Louise Dabene, "Recherches sur la situation sociolinguistique des jeunes issus de l'immigration", Centre Didactique des Langues, Université des Langues et Lettres de Grenoble, mai 1984.

qualité de l'activité professionnelle, dans la mesure où elles contribuent à l'amélioration de la santé physique et psychique des travailleurs qui les suivent.

2. Une place accrue pour la formation continue, au moins en pays industrialisés

Rappelons que la productivité du travail, c'est-à-dire la production de valeur ajoutée par travailleur, dans des conditions identiques d'intensité du travail, ne s'accroît que par l'introduction du progrès technique et/ou par la rationalisation de l'organisation du travail. Le niveau de la croissance de la productivité entraîne généralement un niveau supérieur de croissance de la production. Comme le niveau de croissance de la consommation est souvent inférieur à celui de la production, ce dernier phénomène a pu objectivement faciliter la lutte des travailleurs pour aboutir sur longue durée à une diminution progressive de l'horaire de travail.

L'introduction du progrès technique suppose que les travailleurs puissent acquérir de nouvelles qualifications, donc suivre de nouvelles formations professionnelles, pour devenir aptes à mettre en œuvre les résultats de ce progrès technique. Ainsi s'élabore le processus suivant. La croissance de la productivité réclame des besoins de formation, et par ailleurs elle peut aboutir entre autres à la diminution de l'horaire de travail. Or ces besoins de formation sont tels qu'ils supposent une baisse de l'horaire de

travail. Etant donné qu'en période de crise la croissance de la productivité tend à s'accélérer et à se généraliser, au point de donner naissance à un NST¹ (il s'agit d'une tendance observable historiquement), les besoins en formation permanente vont donc probablement s'accroître. Et ceux-ci ne pourront être satisfaits que si l'horaire de travail effectif diminue de manière substantielle.

D'ores et déjà, la recherche, la conception, la préparation, la fabrication et l'utilisation des éléments du NST requiert de nouveaux emplois supposant de nouvelles qualifications et des formations professionnelles renouvelées. Mais si dans quelques années nous assistons à l'amorce d'une sortie de crise, accompagnée sûrement d'une extension de l'utilisation massive du NST, nous verrons sans doute se généraliser les efforts de réorientation des filières de formation.

En outre, le NST actuellement en cours d'élaboration s'avère différent des précédents, en ce sens qu'il apparaît lui-même évolutif. Grâce à l'informatique, aux ordinateurs de dernière génération, au développement de l'intelligence artificielle et des systèmes-experts, le NST contient en lui-même une capacité permanente de production éventuelle de nouvelles connaissances et de découvertes scientifiques, permettant pour certaines d'entre elles de nombreuses innovations technologiques. Les besoins en

¹ Nouveau Système Technique: nouvelles ressources d'énergie, nouveaux matériaux, biotechnologies, informatique, systèmes-experts, robotique, industrie spatiale...

formation trouvent ici une nouvelle raison de s'intensifier et de se généraliser, non seulement au niveau de la création scientifique et technique, mais aussi au niveau des travailleurs mettant en œuvre les nouvelles techniques.

Les leçons historiques de l'étude des grandes crises, et les analyses portant sur la crise actuelle, permettent d'imaginer que probablement les besoins de formation professionnelle continue vont s'accroître. Dans le même temps, la diminution de l'horaire de travail s'est accentuée. Il s'agit certes d'une tendance sur longue durée, trouvant une source essentielle dans les revendications syndicales des travailleurs. Mais au cours de la crise, l'horaire de travail a aussi baissé sous la double influence des aménagements des horaires de travail dus au ralentissement de la production et à la pression du chômage, et déjà de l'accroissement de la productivité du travail.

Par exemple, dans la CE (Europe des "neuf"), le nombre d'heures de travail par salarié, au cours d'une semaine de référence, est passé en quinze ans, de 1975 à 1990 de 41,3 h. à 40,2 h. pour les salariés à temps complet. Ces moyennes masquent des diminutions d'ampleur différente selon les pays. En France, ce nombre d'heures passe de 41,7 h. en 1975 à 39,9 h. en 1984, puis remonte à 40 h. en 1990 pour les salariés à temps complet; et de 20,5 h. à 21,3 h. pour les salariés à temps partiel, entre 1975 et 1990. Cependant, la part des salariés à temps partiel dans le total des salariés a

tendance à s'accroître sur la même période, passant de 10,2 % à 13,6 % dans « l'Europe des neuf » de 6,5 % à 11,5 % en France¹.

La crise a sûrement facilité cette diminution. Il est possible que l'on assiste d'ici peu à de nouvelles diminutions de l'horaire hebdomadaire de travail. En tout cas, dans des pays tels que l'Allemagne, la Suisse, la Suède, la Norvège, le Canada, plusieurs secteurs d'activité ont déjà adopté la semaine de 35 h.², sans tenir compte du travail "à temps partiel" qui se développe partout mais devrait connaître un plafonnement. Et en France, le Parlement et le Sénat ont discuté à l'automne 1993 d'un projet de loi qui ramènerait l'horaire hebdomadaire à 32h.

Par contre, certains travailleurs, notamment des cadres, fournissent à leur domicile un complément de travail pour leur entreprise, qui n'apparaît évidemment pas dans les moyennes statistiques. Et des enquêtes révèlent la part importante du travail clandestin. et d'un travail d'entretien du domicile, de bricolage, de jardinage...

Le nombre d'heures de travail annuelles par salarié a également tendance à diminuer, notamment sous l'effet de l'allongement des congés. Pour l'ensemble de l'industrie et du BTP dans « l'Europe des neuf », ce nombre diminue sauf au Danemark et en Grande-Bretagne, au moins depuis

¹ Voir les statistiques "Eurostat" de l'OSCE à Luxembourg.

² La semaine de quatre jours a été adoptée chez Volkswagen en novembre 1993.

1972. En France, il passe de 1985 h. à 1680 h. en 1990. Dans les Services, il diminue aussi, sauf en Irlande. Dans les Services en France, il tombe de 2037 h. à 1700 h.

Enfin, malgré l'abaissement de l'âge de la retraite, certains retraités continuent de travailler, au moins partiellement, pas toujours de manière déclarée, ne fût-ce que pour compléter leur pécule de pension, dont le pouvoir d'achat diminue d'année en année. Dans certains pays, l'âge légal de la retraite a même reculé. Mais cette tendance est probablement compensée par celle de l'allongement de la formation initiale des jeunes et une entrée plus tardive dans la vie active.

En tout cas, globalement il apparaît que le temps consacré au travail sur une vie humaine a beaucoup diminué. Pour la France, G. Mermet a montré que le temps cumulé du travail représentait 12 années sur une durée de vie moyenne de 50 ans vers 1900, alors qu'aujourd'hui ce temps ne représente plus que 7 années sur une durée de vie moyenne de 73 ans¹. On passe donc à un rapport bien inférieur: de 24 % à 9,6 %. Pour la France encore, on a pu estimer que la durée du travail sur la vie des travailleurs ayant eu constamment un emploi rémunéré à temps complet se montait à environ 80 000 h. à la fin des années 60; que cette durée est tombée à environ 62 000 h. actuellement, et tend sans doute à se rapprocher progressivement des 40 000

¹ Gérard Mermet, "Francoscopie", Ed. Larousse, Paris, 1993.

heures, comme l'avait prévu J. Fourastié en 1964².

Pour le long terme, certains prospectivistes pensent que la durée du travail (hebdomadaire, annuelle, sur la vie) pourrait diminuer davantage, compte tenu des immenses besoins de formation continue notamment, et du développement des loisirs³. Actuellement en tout cas, malgré des difficultés (diminution de la durée moyenne des stages, inadaptation de certains contenus...) les budgets consacrés à la formation continue sont devenus très importants dans les pays développés, et le public concerné plus étendu. En France, ce budget représente globalement 1,7 % du PIB, soit quelque 111 milliards de F. en 1991 (en RFA sept fois plus). Le taux de contribution des entreprises s'élève désormais à 3,1 % de leur masse salariale, alors que la loi n'exige qu'un minimum de 1,4 %. Les stagiaires ne représentaient qu'un actif sur sept en 1974; un sur quatre en 1991⁴.

3. Evolution du contenu de la formation

3.1. Au niveau de la formation initiale générale

Une place accrue pour les sciences de la nature et les mathématiques

² Jean Fourastié, "Les 40 000 heures", Ed. Laffont-Gonthier, Paris, 1965.

³ Gaudin Thierry et alii, "2100: récit du prochain siècle", Ed. Payot, Paris, 1990.

⁴ Alain Lebaube, "Le Monde" du 9 décembre 1992, et du 3 novembre 1993.

Les sciences de la nature et les techniques tendent à occuper une place croissante dans la formation initiale et continue. A la Renaissance, l'enseignement en Europe s'était ressourcé dans la culture humaniste gréco-latine de l'Antiquité. Au siècle des Lumières la place des sciences de la nature devient plus importante. Cependant, les sciences humaines et sociales parviendront à coexister dans l'enseignement de manière relativement harmonieuse avec les sciences de la nature jusqu'au milieu du XXe siècle. A partir de cette époque, la pression des mathématiques, de la physique, de la chimie, de la biologie s'accroît peu à peu, au point de marginaliser certaines disciplines comme la philosophie, la poésie, le théâtre, la rhétorique, l'histoire de l'art et de la culture, la musicologie...

Un enseignement réduit à une transmission du savoir

Jusqu'au milieu du XXe siècle également il était possible de concevoir l'enseignement comme une transmission synthétisée et adaptée des connaissances. A partir des années soixante l'explosion du savoir est telle que les manuels scolaires, surtout au niveau de l'enseignement secondaire, ont de plus en plus de difficultés à en présenter la synthèse, que l'étude de ces manuels est de plus en plus longue, que les programmes des enseignants se surchargent, et que les élèves sont de moins en moins aptes à pouvoir les suivre. Il existe certes des exceptions, mais généralement, l'enseignement devient une transmission accélérée de connaissances toujours plus étendues,

et ce particulièrement dans le domaine des sciences de la nature. Pour l'élève, il se résume bien souvent à un enregistrement passif. Tous les efforts de rénovation pour une pédagogie active et participante se heurtent à cette difficulté de plus en plus insurmontable de vouloir suivre le développement quantitatif considérable du savoir.

Par ailleurs, l'éducation physique et sportive est marginalisée, et souvent conçue comme un entraînement à la compétition pour les plus doués. Elle n'entre pas dans un programme d'éducation cohérent où coexisteraient les soucis du développement personnel et de l'élargissement de la conscience, du progrès de la compréhension et de la curiosité intellectuelle, de la maîtrise d'une méthode de travail et de pensée (dialectique), de la capacité active de synthèse, de la capacité d'expression orale et corporelle, du développement corporel, du développement du sentiment artistique, du niveau culturel, et aussi du sens et de la place de la détente...

3.2. Au niveau de la formation professionnelle et de la formation continue

Une formation orientée vers des tâches davantage intellectualisées

L'introduction accrue d'automatismes par l'informatique et la robotique a fait reculer la transmission de nombreux savoirs manuels. Bien évidemment un certain nombre de professions contenant une part de travail manuel apparaissent

partiellement à l'écart de ce mouvement (jardinage, coiffure, restauration, bâtiment, soins dentaires, chirurgie...). Mais nous assistons à une évolution assez générale des savoirs professionnels dans le sens d'une intellectualisation croissante des tâches, des profils de compétence et de la formation correspondante.

En France, déjà en 1986, P. Veltz avait étudié l'"Informatisation des industries manufacturières et l'intellectualisation de la production" ¹). Le rapport L. Tanguy au Secrétaire d'Etat à l'Enseignement Technique de 1991 confirme cette tendance et tente d'en détailler les effets au niveau des postes de travail et de la formation².

Transnationalisation du savoir et standardisation du contenu de la formation

Parmi les origines des grandes crises certaines se retrouvent d'une crise à l'autre. Ces origines peuvent se situer dans l'enchaînement de trois phénomènes essentiels: l'épuisement des capacités d'accroissement de la productivité de l'ancien système technique, ensuite une extension quantitative excessive de la production pour tenter de compenser la diminution du taux de profit du capital, et enfin, pour les mêmes raisons, un

¹ Pierre Veltz, "Informatisation des industries manufacturières et intellectualisation de la production", dans "Sociologie du travail", Paris, n° 1, 1986, p. 6 et 12.

² Lucie Tanguy, "Quelle formation pour les ouvriers et les employés en France?", Rapport au Secrétaire d'Etat à l'Enseignement Technique, Ed. La Documentation Française, Paris, 1991.

développement rapide du capital financier largement à vocation spéculative.

En ce qui concerne la crise actuelle, une origine spécifique domine les trois phénomènes précédents: les instruments nationaux de régulation économique mis en place par les Etats se sont révélés de plus en plus inopérants du fait du nouveau bond en avant de la Transnationalisation du capital. Les stratégies du capital se pensent de plus en plus sur le plan mondial, tant dans ses opérations financières qu'au niveau de ses investissements productifs.

Dès lors, les appareils productifs, les normes de production et de consommation, et les produits (jeans, tee-shirts, hamburgers, boissons gazeuses...) tendent à se standardiser sur le plan international. Cette standardisation, notamment des normes, rencontre cependant des obstacles, car, lorsque c'est possible, l'élaboration de normes nationales peut contribuer à renforcer le protectionnisme de certaines grandes nations. Néanmoins, la standardisation internationale semble bien une tendance dominante. Dès lors, les formations professionnelles exigées pour mettre en œuvre ces productions tendent elles aussi à se standardiser.

Tendances à l'interculturalisme et brassage des populations

La transnationalisation qui vient d'être évoquée est en outre favorisée par les tendances à l'interculturalisme, lui-même encouragé par un brassage

sans précédent des populations sur le plan mondial. Pour de nombreuses raisons analysées ailleurs dans des études de prospective sur les migrations internationales de travail et de demande d'asile, nous sommes en train de connaître un développement sans précédent des migrations internationales¹.

Le rapport OCDE de 1992 sur les migrations internationales attire l'attention sur l'accélération des migrations, et sur deux phénomènes nouveaux concomitants, la "mondialisation" et la "régionalisation" des migrations². Le plus grand nombre de pays d'émigration, de pays d'immigration, de migrants parcourant de grandes distances, et la multiplication considérable des diverses nationalités dans les pays d'immigration indiquent une dynamique de mondialisation du phénomène. Selon le dernier Rapport du Fonds des Nations Unies pour la Population (FNUAP), les migrations prennent de l'ampleur, et ce sur tous les continents³.

¹ Raphaël-Emmanuel Verhaeren, - "Partir? Une théorie économique des migrations internationales", Presses universitaires de Grenoble, 1990.

- "De nouveaux flux migratoires vers l'Europe?", dans "Migrations-Société", CIEMI, Paris, Vol. 3, n° 13, Janvier-février 1991, p. 9-29.

- "Constats et questions de recherche en économie des migrations internationales", dans "Réfugiés et formation", Université de Genève, Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Education, Cahier n° 69, mars 1993, p.20-36.

² Rapport OCDE-SOPEMI, Paris, 1992.

³ Rapport du Fonds des Nations Unies pour la Population, ONU, Genève, 1993.

L'expérience de ces vingt dernières années nous montre que la part des migrants ayant tendance à s'implanter de manière permanente dans le pays d'accueil tend à s'accroître, pour la raison essentielle que les possibilités d'emploi, les conditions de vie et de développement économique ne s'améliorent que rarement dans les pays de départ ; au contraire elles ont plutôt tendance à se dégrader. Pour autant, notamment à cause de la crise et de l'évolution des sociétés de départ, l'insertion dans le pays d'arrivée semble s'opérer de plus en plus difficilement, ces populations manifestant le désir de ne pas abandonner complètement leurs usages socioculturels d'origine.

Du fait de la diversité croissante de ces populations, on a pu parler de relations interculturelles, voire de tendances au multiculturalisme dans un pays donné. En France le rapport au Ministère de l'Education Nationale de J. Lesourne sur "Education et Société de demain" (janvier 1988) défendait "l'utilité d'un enseignement mettant au premier plan les relations entre les cultures", un enseignement "capable de replacer l'histoire nationale dans l'histoire universelle".

L'accentuation du brassage des populations permettra sans doute de confronter plus aisément les éléments d'une culture technique standardisée et internationalisée à la diversité des cultures d'origine en train de s'interpénétrer partiellement. La possibilité de cette confrontation risque d'accélérer l'internationalisation du savoir et de la formation. Dans ce contexte, l'extension de l'anglais

comme langue internationale dominante va sans doute également contribuer à cette internationalisation.

4. Contradictions inhérentes à ces évolutions

Les contradictions liées à ces évolutions possibles sont nombreuses: contradictions entre la prise en compte du court terme dans les projets de formation et la prise en considération des évolutions à plus long terme, lesquelles s'amorcent dès aujourd'hui; entre la complexification croissante de la société et du savoir, et les besoins de simplification et de retour à l'unité... Et surtout une contradiction antagonique entre la concentration géographique et sociale des moyens financiers de la formation et de la recherche, et les besoins humains fondamentaux de formation répandus dans toutes les couches de la société et sur toute la planète. Deux contradictions seulement seront analysées ici: celle entre la transnationalisation du savoir et le regain des nationalismes; et celle entre la spécialisation et la rationalisation poussées à outrance, et l'approche globale.

Limites provisoires à la transnationalisation du savoir

En 1989, l'écroulement du mur de Berlin est apparu comme un signe tangible d'une modification fondamentale des rapports de force internationaux. Pour une large part, la politique mondiale n'a plus besoin désormais d'être pensée dans les termes d'un affrontement possible entre deux

"blocs" entraînés par deux superpuissances rivales, prétendant chacune défendre un modèle de système social différent. Les anciennes solidarités s'estompent pour laisser la place à de vieilles revendications territoriales et pour remettre les nationalismes sur le devant de la scène.

La résurgence des nationalismes et de certaines consciences d'appartenance ethnique trouvent sans doute également leur origine dans la crainte de certains phénomènes comme la transnationalisation croissante du capital, ce processus entraînant peu à peu la disparition de certains symboles extérieurs autour desquels se sont structurées certaines identités nationales (la Société Générale de Belgique n'est plus "belge", Volvo n'est plus uniquement "suédois", de nombreux vignobles du Bordelais ne sont plus "français" mais "japonais", "danois"; le Rockefeller Building et la plupart des studios d'Hollywood ne sont plus "américains"...).

D'autres phénomènes liés à l'internationalisation de la société peuvent également activer un regain des nationalismes: l'érosion du pouvoir centralisé des Etats-nations au profit de pouvoirs accrus à la fois dans des ensembles plus réduits tels que les "régions" et dans des ensembles politico-économiques plus vastes, plurinationaux, comme l'Union Européenne, ou l'ALENA en Amérique du Nord...; les migrations et le brassage des peuples; la standardisation internationale des produits, notamment de produits alimentaires et vestimentaires; l'uniformisation et

l'anglicisation d'une culture de plus en plus pétrie de savoir scientifique... La résurgence de nationalismes au sein de nombreux peuples pourrait s'expliquer par un désir de résistance aux phénomènes qui viennent d'être évoqués, et aussi par la crainte de voir lamener leur identité nationale, socio-culturelle, voire religieuse.

En tout cas, la liste des pays ou régions du monde touchés par des remises en cause de frontières, par la pression migratoire, par des revendications de minorités territoriales ou non-territoriales, notamment de minorités ethniques, soit par ces deux ou trois types de problèmes en même temps, est impressionnante. Un colloque sur le thème "Les tribus et l'Europe" réunissant une soixantaine d'intellectuels ou politiciens (dont le Président de la République Française) au Palais de Chaillot à Paris les 28 et 29 février 1992 a tenté de décrire et d'expliquer les renouvellements nationalistes récents en Europe. Pour le monde entier, un numéro spécial de la revue "Panoramiques", intitulé "Le tribalisme planétaire" entreprend de faire un tour d'horizon de ces phénomènes dans plus de 160 pays ¹.

Ainsi donc, les phénomènes qui viennent d'être évoqués pourraient freiner les tendances pourtant fortes à la transnationalisation du savoir et à la standardisation du contenu de la formation, de même que les tendances à l'interculturalisme. Mais ce freinage sera probablement provisoire, car,

même si l'histoire ne se répète jamais de manière identique, elle nous apprend que les périodes de regain des nationalismes précèdent souvent une période de renforcement d'alliances géopolitiques et de constitution d'ensembles plus vastes, avec en toile de fond sur longue période une laborieuse tendance à la mondialisation.

Mais en même temps on peut concevoir que ces tendances lourdes s'accompagnent d'un rejet de l'uniformisation et d'un respect le plus large possible des spécificités. Cette coexistence sera probablement conflictuelle, mais les oppositions peuvent également engendrer un débat culturel enrichissant, et devenir la source d'une rénovation de la pédagogie dans le sens de l'interculturalisme, et dans le sens de l'exploitation positive des luttes, voire de toutes situations conflictuelles.

Les limites de la spécialisation et de la rationalisation poussées à outrance

Sur le plan mondial le développement du savoir humain s'accélère constamment. Ce développement est mesurable notamment par le nombre croissant de thèses de doctorat, d'ouvrages et d'articles scientifiques, de découvertes et de brevets enregistrés... Bien évidemment, la vulgarisation de ce savoir grandissant pose un problème considérable à la formation, en particulier à la formation initiale.

Jusqu'au milieu du XXe siècle l'enseignement pouvait encore

¹ Guy Hennebelle et alii, "Le tribalisme planétaire" dans la revue "Panoramiques", Paris, Editions du Seuil, n° 5, 1992, 417 p.

apparaître comme une transmission graduelle et synthétisée des connaissances (voir point 3.1.). A partir des années soixante l'explosion du savoir est telle qu'une réaction à ce phénomène se produit dans trois directions. On observe d'abord une marginalisation de certaines disciplines (philosophie, poésie, musicologie...) dont l'apport n'apparaît pas décisif pour les soucis jugés prioritaires par les responsables actuels, soucis de développement technique et économique de la société et de rentabilisation financière des investissements. Ensuite, l'enseignement, portant particulièrement sur les disciplines privilégiées, devient une transmission accélérée de connaissances toujours plus étendues. Enfin, lorsque cette dernière direction mène à l'impasse soit du fait du niveau des enseignés et des enseignants, soit du fait de l'abondance incontrôlable des connaissances, l'enseignement connaît une spécialisation croissante à l'intérieur de ces disciplines privilégiées.

Mais ici naît une contradiction. Précisément à cause de l'accélération du développement du savoir, certaines connaissances deviennent obsolètes de plus en plus rapidement. Du fait de l'évolution constante des technologies, le métier à vie tend à disparaître au profit de profils de carrière à spécialisation moins poussée mais cultivant la souplesse de l'adaptation de même qu'une formation évolutive permanente. D'ailleurs de nombreux rapports sur la réforme de l'enseignement préconisent moins de spécialisation, et plus de culture de

l'esprit de synthèse; moins d'apprentissage passif, et plus d'éducation à la curiosité et à l'éveil des capacités d'initiative et d'invention; moins de compilation des connaissances et davantage d'éducation à l'aptitude (intuitive notamment) à pouvoir se repérer dans les connaissances et les utiliser à bon escient. Cependant, l'éducation explicite au raisonnement dialectique et à la découverte de ses avantages, de même que l'éducation spécifique de l'intuition, ne sont pas encore encouragés.

Certains prospectivistes pensent que le monde pourra être qualifié de "société d'enseignement" vers 2020¹. On imagine qu'à cette époque l'enseignement est largement assisté par ordinateur. La question du savoir se pose en d'autres termes. On ne cherche plus à dominer les connaissances, trop vastes pour être engrangées dans un seul cerveau, mais à "naviguer dans le savoir", stocké sur support informatique. Il ne s'agit plus de boire l'océan, mais d'être capable de s'y diriger... Les systèmes-experts sont les bateaux eux-mêmes partiellement "intelligents" qui permettent de naviguer dans l'océan des connaissances. "Les machines à enseigner sont devenues aussi attractives que les jeux vidéo." (Voir "2100 : récit du prochain siècle", p. 35). On apprend à se servir de terminaux télématiques neuromimétiques ; et chacun peut faire vérifier régulièrement ses aptitudes au

¹ Thierry Gaudin et alii, "2100: récit du prochain siècle", ouvrage cité.

moyen d'un télé-examineur à intelligence artificielle...

Cependant, il ne s'agit bien que d'une "assistance" par ordinateur, une assistance conçue d'ailleurs par des pédagogues humains. Il apparaît en effet illusoire d'imaginer que disparaisse la nécessité de cultiver les capacités humaines de communication du savoir, lesquelles sont davantage susceptibles de créer l'enthousiasme de l'"apprendre" et du "comprendre", et la passion de vouloir découvrir par soi-même.

Dès aujourd'hui, le problème du développement quantitatif considérable du savoir ne se pose pas seulement au niveau de l'enseignement, mais même au niveau de la recherche scientifique. Ici encore une solution courante est recherchée dans la spécialisation. A ce niveau aussi surgit une contradiction. Pour progresser dans la formulation d'hypothèses nouvelles, il apparaît de plus en plus nécessaire d'élargir la vision, de prendre de la distance vis-à-vis de la spécialisation, et même de pratiquer l'interdisciplinarité; de pouvoir prendre du champ vis-à-vis de l'esprit d'analyse (de séparation) pour s'habituer davantage à l'esprit de synthèse (d'association) ¹. Dans des disciplines de plus en plus nombreuses, une aide appréciable est recherchée du côté des systèmes-experts (S-M.).

Le recours aux systèmes-experts est devenu tellement fréquent actuellement dans la recherche

scientifique qu'une science relativement nouvelle est née: une science cognitive spécifique pour les S-M. Cette discipline met au point les méthodes les plus rigoureuses d'interrogation de l'expert humain dans une science quelconque pour transmettre le plus fidèlement possible à l'ordinateur son savoir et enregistrer dans le "moteur d'inférences" du S-M, ses modes habituels de raisonnement.

¹ Edgar Morin, "Les idées, leur habitat, leur vie, leurs mœurs, leur organisation", Tome IV de "La Méthode", Ed. du Seuil, Paris, 1991.

D'abord, les cognitiens découvrent que l'approche scientifique de plus en plus fine d'une réalité apparaissant plus qu'hier interconnectée et interactive, conduit les chercheurs à pratiquer la pensée dialectique, le plus souvent à leur insu. Ensuite, les cognitiens ne s'étonnent plus aujourd'hui du fait que souvent les comportements habituels des chercheurs sont autant dépendants de la pratique de la logique rationnelle que de leurs capacités intuitives (de plus en plus reconnues par les chercheurs eux-mêmes)¹, de leur enthousiasme ou de leur santé corporelle et psychique...; et que parfois des découvertes sont plus ou moins le fruit du hasard. Or ni les capacités intuitives des hommes ni leur degré d'épanouissement psychosomatique ne sont transmissibles à la machine.

Ainsi, tant dans l'enseignement que dans la recherche, s'offre sans doute une chance, que la course à la spécialisation et l'hypertrophie de la rationalisation aboutissent finalement à ouvrir davantage l'esprit humain à la fécondité du raisonnement dialectique, et à reconnaître la place décisive chez les humains de l'intuition et de la perception globale, et la nécessité de les cultiver.

Dans cette optique, il est possible que se généralise progressivement une prise de conscience du fait que l'essentiel des efforts de formation, dans tous les domaines, porte sur un

laborieux développement du seul hémisphère gauche du cerveau (lié à la pratique de la rationalité et du langage notamment), tandis que l'hémisphère droit (lié à la perception globale, à l'intuition, à l'émotion artistique, aux sentiments...) demeure davantage encore sous-développé. De plus, souvenons-nous du fameux dicton romain "mens sana in corpore sano", car la recherche en psychologie redécouvre aujourd'hui, peut-être à un niveau plus profond que par le passé, que la négligence de l'épanouissement corporel peut souvent freiner autant le développement des capacités psychiques, intellectuelles et intuitives, que l'élan joyeux de la communication². Ici également, ces réflexions constituent sans doute une invitation à repenser la formation, son contenu et sa pédagogie^{3,4}.

Raphaël-Emmanuel VERHAEREN
Directeur de Recherches au CNR

¹ Par exemple Gilles Châtelet "Les enjeux du mobile «Mathématique, Physique, Philosophie, Coll. "Des travaux", Ed. du Seuil, Paris, 1993.

² Marc-Alain Descamps, "Corps et psychè", Ed. EPI, Paris, 1992.

³ Michel Serres, "Le Tiers-instruit", Ed. François Bourin, 1991.

⁴

Allégorie

J'aime à imaginer que Simonne Romain a créé la pédagogie qui porte son nom parce que l'homme avait inventé la navigation à voile.

Jusqu'alors l'homme s'était déplacé sur l'eau grâce à son énergie propre et en fonction de celle-ci. Il lui fallait ramer ou pagayer pour avancer, sauf quand un courant permettait de s'y laisser aller pour qu'il nous conduise où il allait, pas ailleurs.

Avec la voile, l'homme allait profiter d'une énergie dont il n'était pas la source, gratuite sinon constante, qui l'amènerait là où il avait décidé d'aller, même à contre-courant. Quel défi!

Et pourtant, c'était simple à imaginer; car, en quoi consiste-t-elle, la navigation à voile ? Pour l'essentiel, dans la conjonction de quelques éléments : une planche pouvant flotter et un aviron en guise de gouvernail pour la diriger, ce que l'on connaissait déjà, un mât tenant à cette planche et quelques mètres de toile où peut s'engouffrer le vent ; plus un autre, impalpable, fait de fermeté et vigilance, par lequel l'homme vient orienter la voile de manière à ne pas démâter ni s'échouer sur une rive ingrate ou parmi les récifs.

J'ai souvent comparé les consignes à une voile dont j'aime apprécier la souplesse, l'ampleur et le grain, tout fait de petites aspérités qui en constituent le relief. Même entrelacement de chaîne

et trame qui en assure la solidité, même capacité à recueillir le souffle de nos passions.

Confronté aux consignes, l'homme "doit inventer et découvrir une nouvelle adaptation à lui-même" disait Houziaux dans le texte que j'ai cité il y a un an à Grenoble¹. "La confiance dans ce qui apparaissait comme le bienfondé indiscutable des décisions et des actions ne peut survivre" ; il lui faudra bouger.

J'entends au loin ces vers d'Henri Michaux:

*Un jour,
Un jour, bientôt peut-être,
Un jour j'arracherai l'ancre qui tient
Mon navire loin des mers.*

et je me dis :

Simonne Romain a tissé cette voile pour nous, elle nous a confié le gouvernail et, compagnon de voyage, nous a permis de découvrir et d'expérimenter les bois qui constituent notre navire confronté aux remous d'une vie ; alors...

D'où vient le vent ?

Germain FAJARDO
Président de l'A.S.R.I.

P.S. : Le thème de mon intervention est : Confrontation et mouvement

¹ paru dans le n° 13 de LABYRINTHE, en mai 1993

Assurance et risque

Pourquoi contracter une assurance ? La question peut paraître saugrenue car la réponse est de prime abord évidente : on s'assure ou l'on assure ses biens contre les risques. Et pourtant... Aucun contrat d'assurance n'a jamais fait que la récolte ne soit pas anéantie par la grêle, qu'une voiture ne soit pas emboutie si un carambolage survient ou que la cuisine ne soit pas inondée en cas de fuite d'eau.

Cela n'a rien d'étonnant ! La définition juridique de l'assurance prévient: "L'assurance est une opération par laquelle une partie, l'assuré, se fait promettre moyennant une rémunération, la prime ou cotisation, une prestation par une autre partie, l'assureur, en cas de réalisation du risque"¹. Bien loin de dissiper le risque, l'assurance fonctionnera à la condition que celui-ci se soit réalisé. La garantie s'exerce donc non pas envers le risque lui-même mais contre les conséquences de sa réalisation.

Deux effets intéressants découlent de ce système. Le premier est indirect: En demandant à chacun une contribution proportionnelle à son risque, l'assureur incite les assurés à diminuer leur risque propre: dans le choix d'un matériau de construction, de l'implantation d'une machine ou de modalités de transport, en favorisant l'installation de dispositifs de secours. Cette action de l'assureur en faveur de

la diminution des risques est essentiellement profitable à la collectivité"². Cependant tous les responsables aussi bien des compagnies d'assurance que des industries dites "à risque" ou de la sécurité routière s'accordent pour reconnaître qu'un état de risque zéro ne peut pas exister.

Le deuxième effet de la relation assurance-risque dans le cadre du contrat qui lie l'assureur et l'assuré est d'ordre individuel et psychologique. L'engagement de l'assureur à compenser les risques constitue une garantie et "c'est l'existence de cette garantie qui donne aux assurés le sentiment de leur sécurité"³.

Risque et sentiment de sécurité

Deux mots reviennent dans la plupart des définitions du risque, les termes d'*incertitude* et de *danger*. Le danger, pourrait-on dire dans un premier temps, est extérieur à l'individu, il existe quels que soient les sentiments de celui-ci. Mais la notion de risque suppose la conscience, conscience de l'existence d'une menace, conscience de la possibilité à la fois de son effectuation comme de sa non effectuation. Sur un plan individuel, on pourra donc définir le risque comme "le niveau d'incertitude subjective à partir

¹ Encyclopedia Universalis

² Idem

³ Idem

duquel un individu est prêt à s'engager dans une action particulière"¹. En terme de probabilité, le risque correspondra à une fréquence estimée par un individu et le danger à une fréquence effective. Dès lors, on peut considérer que "le risque et le danger sont fonction l'un et l'autre à la fois de l'habileté de l'individu et du jugement qu'il porte sur cette habileté-même"². Alors le danger autant que le risque peut être considéré comme une réalité relative et très intime dépendant à la fois des données de la situation, des compétences et des habiletés du sujet mais encore des représentations qu'il se fait des unes et des autres ainsi que de l'idéal ou des exigences qu'il se fixe. Se risquer suppose aussi de l'assurance au sens ancien mais toujours vivant de sentiment de sécurité, confiance en soi.

L'équilibre de la planète n'est pas exempt de catastrophes naturelles; le développement démographique, les choix politiques, économiques et industriels ont leurs versants de menace; vivre, créer, produire, c'est un risque à courir qui met en jeu sa représentation du monde et l'image de soi.

Vie et sécurité

Qu'un état de risque zéro ou de sécurité absolue ne puisse être atteint, on le regrette et on ne l'accepte pas quand surviennent des catastrophes telles que Bhopal, Seveso ou Tchernobyl et on peut se demander si tout est réellement mis en œuvre pour

l'approcher au maximum car il est de la responsabilité de tout individu de n'exposer inconsidérément ni lui-même ni son entourage. Mais en même temps, il faut examiner ce que pourrait signifier un état de risque zéro.

Si le risque est lié à l'incertitude aussi bien en ce qui concerne l'obtention d'un résultat souhaité qu'en ce qui concerne la défense contre une menace, il diminuera en proportion des prévisions que l'on sera capable de faire. Parvenir à l'absence totale de risque exigerait une connaissance absolue éliminant toute zone d'ombre non seulement d'un état présent mais aussi des évolutions à venir. Malgré tous les modèles développés par les futurologues une telle forme de connaissance absolue n'existe pas en l'état actuel de l'humanité et on peut, comme l'exprime le mythe d'Adam et Eve croquant le fruit de l'arbre de la connaissance, se demander si elle est possible ou souhaitable.

Une deuxième façon d'éviter le risque serait de diminuer l'activité. Si je ne vais jamais au bord de l'eau, la possibilité de noyade devient presque nulle mais éviter tout risque équivaudrait à ne rien faire car, dès que je sors de mon lit, je peux glisser sur la carpe, dès que je descends un escalier, je peux rater une marche... La probabilité n'en est pas grande mais elle n'est jamais nulle et qui d'entre nous ne connaît pas dans son entourage une personne victime un jour ou l'autre d'un de ces accidents stupides aux conséquences plus ou moins lourdes ? Or on sait qu'il existe des personnes qui ne mangent plus que des bouillies de

¹ Idem

² Idem

peur de s'étouffer, qui ne sortent pratiquement plus de peur d'attraper un microbe, qui ne communiquent plus ou au minimum ou superficiellement par crainte des bouleversements que pourrait susciter une rencontre. Mais "rester au lit" est une forme de vie bien réduite et de telles existences sont considérées comme pathologiques.

L'être vivant est en état de risque permanent en qui coexistent à tout instant prédateur et proie, capteur et dispensateur. Son existence est contingente et précaire et cette précarité est irréductible puisqu'elle ne cessera qu'au moment où cet organisme cessera précisément d'être vivant. L'individu humain prenant conscience de l'aléatoire de la réussite de ses entreprises et des dangers peut, certes, tenter d'éviter le risque mais le refuser, c'est refuser de vivre en quelque sorte.

En pensant à cet exposé, je relisais il y a quelques jours un passage d'Yves Coppens sur les origines de l'homme: *"J'ai travaillé dix ans dans un grand bassin sédimentaire, celui de la basse vallée du fleuve OMO à la limite de l'Ethiopie, du Soudan et du Kenya où les mouvements géologiques permettent de suivre l'évolution de 4 millions d'années. J'ai pu y voir vivre nos ancêtres immédiats, les Australopithèques, avant qu'ils ne soient des Hommes: ils étaient petits, ils marchaient debout mais grimpaient encore aux arbres, ils étaient végétariens et s'essayaient, dès 3 millions d'années, à la taille de la pierre et de l'os. (...) Et puis j'y ai vu s'abattre, progressivement avant 3*

millions d'années, une sécheresse dramatique, affectant de façon effroyable plantes, bêtes et gens. La savane perdit ses arbres et la prairie s'étendit, parfois même remplacée par le désert. Certains animaux, comme le Mastodonte, ne parvinrent pas à supporter la crise et s'éteignirent. D'autres, comme les Eléphants, les Rhinocéros, les Cochons, transformèrent leurs dents, les faisant plus grosses, plus solides, plus compliquées, pour les adapter à une nourriture plus dure.... Et notre famille trouva généreusement deux réponses à la situation: deux Hominidés nouveaux apparurent: un Australopithèque, comme les précédents, mais beaucoup plus grand pour se défendre et avec une extraordinaire mâchoire à moude les végétaux les plus coriaces qui poussaient encore - il s'appelle l'Australopithèque robuste. Et, pour la première fois, l'Homme, avec un gros cerveau et une mâchoire à manger de tout. Nous donnons ainsi l'impression, nous, les Hommes, à la fois modeste et brillante, de naître de la difficulté, il y a 3 ou 4 millions d'année, quelque part en Afrique orientale et l'impression philosophiquement particulièrement importante que, s'il n'y avait pas eu cette difficulté, nous n'aurions pas eu de raison de naître».¹

J'aime ce texte et l'idée qui en émane (peu importe que l'hypothèse sur l'origine de l'homme soit juste ou non), de cette inventivité du vivant devant la précarité de son existence dans un environnement qu'il ne maîtrise pas. Car tout changement voulu ou subi

¹ Yves Coppens, "Préambules, les premiers pas de l'homme", Ed. Odile Jacob, 1988.

même s'il n'est pas aussi violent que celui qui est évoqué ici perturbe un équilibre et fait courir un danger.

Dans tous les secteurs de l'activité, la prise de risques responsable est considérée comme une valeur. Il suffit d'écouter les commentaires sportifs pour sentir combien peut être subtilement dévalorisé le jeu d'une équipe qui gagne en "assurant" sa partie. Les mêmes journalistes écrivent d'ailleurs sans sourciller qu'"on ne change pas une équipe qui gagne". La part de pari de non assuré donne toujours une dimension plus haute à l'entreprise et tout artiste qui se répète se condamne à plus ou moins long terme.

Education et risque

Reconnaître d'une part que le risque, qu'on le souhaite ou non, fait partie de l'être au monde et envisager qu'il puisse susciter une qualité particulière de relation aux choses et à autrui dans l'engagement de ma responsabilité impose de s'interroger à nouveau sur ce que nous avons appelé le sentiment de sécurité.

Il est clair que l'automobiliste paisiblement installé dans sa voiture après un bon repas écoutant sa musique préférée tout en roulant à une vitesse excessive peut avoir un très grand sentiment de sécurité. Il est clair aussi que, pour les autres usagers de la route, il vaudrait mieux que son sentiment de

sécurité soit moins profond car leur risque croît en conséquence.

La sécurité naît de la conscience du risque et non de sa négation. L'alpiniste, lui aussi, s'assure et assure son compagnon dans un sens différent de celui du contrat d'assurance puisque c'est la réalisation du risque que l'on va tenter d'enrayer. Il ne s'agit pas ici d'annuler la menace mais bien d'agir en conséquence. Cet éveil de la vigilance à la fois sur l'existence incontournable du risque et sa nécessaire réduction par notre action est, me semble-t-il, du ressort aussi de la formation. Car combien d'accidents ne surviennent-ils pas dans maint secteur professionnel par ignorance ou sous-estimation du danger!

A l'opposé, nous rencontrons aussi souvent en formation des personnes pour qui prendre des risques est presque impossible. Et pourtant, sans risque d'erreur, pourrait-il y avoir apprentissage ?

Une enquête menée par le GPLI¹ auprès d'adultes faiblement scolarisés montre que les plus défavorisés d'entre eux ont peu de représentation de leur avenir et en ont une vision très sombre. Ce sont aussi des personnes avec qui il n'est pas facile d'entreprendre. Car dans une existence, dans un environnement où l'on a l'expérience des coups, ce sentiment de menace à la ronde, même si elle n'est pas précisément définie, et

¹ Groupe Permanent de Lutte contre l'Illettrisme - Regards sur des adultes en recherche d'insertion professionnelle - DEP/CREDOC Avril 1992 .

peut-être à cause de cela, peut faire naître une angoisse telle qu'elle paralyse. Il s'agira donc bien ici de permettre que se construise une assurance personnelle indispensable.

La pédagogie Romain me paraît proposer un espace propice à ce travail en plaçant radicalement devant une exigence immédiate complexe et sans concessions. Chaque participant qui croyait savoir, qui était sûr de lui peut y prendre à tout moment, pardonnez-moi l'expression, une "belle claque". Et paradoxalement, on sent et on voit aussi petit à petit s'y construire souvent une profonde confiance en soi, une ouverture à des éléments jusque-là refusés de la réalité.

Je n'entreprendrai pas à ce stade une analyse détaillée des causes et des effets. Il me semble clair cependant que le type de travail proposé et l'animation mise en œuvre y sont pour beaucoup, en ne se substituant jamais à la responsabilité du participant, en ne masquant pas l'erreur et les écarts mais

en proposant toujours de rechercher une solution prenant en compte l'état présent et maintenant l'exigence initiale, en ne jugeant pas à la place de l'autre ni en positif ni en négatif, en maintenant le doute là où l'on voudrait se rassurer. Dans un cadre où l'enjeu est possible sans créer de traumatisme excessif, on apprend à reconnaître et à traiter l'inattendu. Le pari est que cet engagement dans une situation présente construira un être non pas entraîné à tel ou tel changement mais attentif aux évolutions de l'environnement et prêt à se découvrir pour y répondre. Position inconfortable que celle du formateur qui doit travailler à ce que les participants prennent suffisamment d'assurance sans avoir lui-même l'assurance qu'il y parviendra.

François MARÇON
de l'A.C.P.M. - Marseille

**Mobilité et créativité
dans la vie d'un Lycée Professionnel**

Lorsque l'on parle d'Etablissement scolaire, on ne peut pas éviter d'entrer dans un jeu de paradoxes et de contradictions.

Etymologiquement, "Etablissement" sous-entend la "stabilité" et génère l'"inertie".

L'Etablissement est quelque chose qui dure, doit se maintenir en équilibre, en même temps qu'il doit être perçu comme le lieu social où assurer le changement.

Il convient donc, pour faire bouger, de s'appuyer sur ce qui représente une forte inertie.

Au nom de l'égalité des biens culturels, le système a uniformisé les savoirs. Cette uniformisation tout comme le poids de la hiérarchie se trouve dans la gestion du temps.

Les programmes sont découpés en heures, les heures réparties dans la

semaine. Ce système pratique, cartésien, est la référence de l'autorité administrative, mais il est difficilement compatible avec les exigences ou les nécessités des pédagogues. Cette organisation est le moyen très clair de dire qui fait quoi et dans quelles limites.

Cette approche organisationnelle constitue un système hyperstable, accentué par la notion de groupes d'élèves, de divisions et de classes fixés une fois pour toutes, qui permet la hiérarchisation des élèves entre eux. Cet excès de normes, de règles peut créer l'échec scolaire.

Juger un résultat se traduit par un contrôle. Juger la manière d'atteindre un résultat relève davantage de l'évaluation.

Là encore, deux actions s'opposent.

Contrôle

vérifier si,
mesurer avec,
des objectifs sont atteints

contrôleur
(normatif)

outils précis
(grilles, notes...)

Evaluation

évaluer = rechercher les effets,
dégager la signification d'un projet,
d'une politique,
s'attacher à la question du sens

évaluateur
(analyste)

outils flous

nécessité de conceptualiser

=> création indicateurs, critères

Exercice : comparer ces trois établissements

Etablissement 1

Principe : Elèves de Lycée Professionnel d'origine populaire ; raisonnement : élèves durs ; "il faut se soutenir entre professeurs sinon on se fait bouffer. On se signale les fortes têtes et on ne les loupe pas."

L'élément essentiel du système est que si quelqu'un se plaint, il ne trouve pas d'oreille complaisante.

La distance n'exclut pas une certaine affection pour les élèves. Sans pour autant atteindre une discipline de fer, on porte une attention toute particulière aux questions administratives : absences, retards... plus qu'à la pédagogie. Celle-ci revêt une forme très traditionnelle : cloisonnement des matières, sanction

des objectifs à atteindre, référentiel, programmes officiels, progression.

Les cours sont répartis dans un emploi du temps très rigide qui ne permet aucun écart : 35H de cours pour l'élève dans 35H d'ouverture pour l'Etablissement.

S'il existe une grande distance entre les élèves, il règne une grande convivialité entre les adultes. Ces bonnes relations entre enseignants n'entraînent guère de travail en commun car la pédagogie se réfère à des savoirs disciplinaires très stabilisés, donc une pédagogie du contenu assez explicite, mais qui ne permet pas l'interdisciplinarité.

En dehors des cours assurés seul devant la classe, on s'interdit de parler boulot dans les manifestations amicales.

Les résultats aux examens sont de l'ordre de 50 à 60%.

Etablissement 2

Principe : Elèves de Lycée Professionnel d'origine populaire ; raisonnement : redonner un espoir aux élèves qui avaient souvent des résultats modestes au collège et leur permettre de retrouver une identité.

Pour amener l'élève à porter un intérêt à soi et le préparer à l'acquisition de la culture technique bien sûr, mais aussi d'une culture générale, l'équipe des enseignants anime une pédagogie de la perception, les deux premières années de formation (en classes de 4° et 3°).

L'exigence de l'animation pédagogique entraîne un débat sur les valeurs fondamentales et la culture.

Cet intérêt donne un sens aux actes, les justifie et développe un esprit de mobilisation et d'engagement.

L'appréciation quantitative peut céder le pas à une évaluation qualitative. Il ne suffit pas de savoir se servir d'une machine, demain obsolète, il faut aussi être capable de lire et de

comprendre la notice de celle qui lui succèdera.

Les enseignants cherchent à offrir aux élèves "une bonne ambiance". Ils ne renoncent pas aux exigences intellectuelles, mais privilégient le savoir-faire interdisciplinaires. Ils acceptent par avance les défaillances et construisent avec l'erreur.

La vie pédagogique est animée surtout par des projets "utilitaires" qui instaurent d'autres formes de classification que la division. Ceci procure une meilleure gestion de l'hétérogénéité.

Ces projets sont fondés sur des choix visant à constituer des situations globales.

Dans le cas de cet Etablissement, l'organisation de l'emploi du temps est faite en concertation avec l'équipe pédagogique et tient compte de 4 journées de fonctionnement en cours "traditionnels" et une journée de fonctionnement en modules ou projets "utilitaires".

Le secteur périscolaire n'est pas très développé et il n'y a pas de véritable action concertée sur la socialisation mais une ambiance qui relativise les tensions.

On enregistre d'excellents résultats aux examens de fin d'année, peu de jeunes sont en situation difficile en regard de l'emploi.

Etablissement 3

La doctrine est absolument inverse: "ce n'est pas parce que ce sont des jeunes de prolétaires qu'ils sont incapables de faire des études". Cette conviction très politique est héritée d'un passé qui a laissé sa marque sur le langage et sur l'habitude de l'organisation.

L'exigence est élevée, les charges de travail pour les élèves sont importantes. La concertation entre les enseignants est uniquement disciplinaire et l'Etablissement fait une grande consommation de pédagogie par objectifs et organise des actions de soutien.

On enregistre d'excellents résultats aux examens de fin d'année ; beaucoup de jeunes ne sont pas insérables.

L'enjeu de l'institution pour favoriser la mobilité et la créativité peut être résumé de la manière suivante :

1) Faire cohabiter plusieurs tendances qui tirent ensemble dans des directions pouvant sembler opposées.

2) Gérer et moduler l'espace et le temps scolaires selon des formes diversifiées pour permettre la gestion de l'hétérogénéité et la continuité de l'apprentissage.

Questions

1) Lequel de ces 3 Etablissements aurait votre "préférence" en admettant que vous puissiez choisir l'affectation et pourquoi ?

2) Faire l'inventaire des variantes qui permettent d'identifier l'Etablissement.

3) Quel Etablissement permet le mieux, dans son organisation, de préparer le jeune à l'adaptation à la vie professionnelle et sociale ultérieure ? Lequel des 3 Etablissements pourrait répondre à l'option fondamentale : "A chaque changement une formation ou bien une formation au changement ?"

3) Le sens de l'appartenance à une discipline étant inculqué très tôt, pour instaurer de nouvelles formes de classifications et pour éviter les dérives utilitaristes, rompre ou affaiblir les monopoles établis (les réponses de ces monopoles ne sont pas forcément de l'invention de l'apprenant mais proviennent d'un "prêt à porter" intellectuel).

4) Permettre à des personnes variées dans leur façon d'être et dans leur façon d'apprendre de trouver leur place dans un espace institutionnel structuré. Ceci

revient à délimiter des zones de liberté et d'autonomie pour permettre la réalisation de projets qui conservent une originalité propre.

5) Acquérir du savoir-faire est un jeu de construction. Pour cela, il convient d'amener l'apprenant à la compréhension des concepts mis en jeu dans une situation définie et non de lui permettre d'agir par mimétisme.

6) Permettre des entrées et sorties d'élèves dans les différents groupes, pour créer de nouveaux groupes à certaines occasions, est une façon de supprimer la hiérarchisation "traumatisante" de l'apprenant. Le même élève, considéré tantôt comme "élite" dans un groupe, tantôt comme plus "modeste" dans un autre groupe, pourra se créer une autre identité.

7) Profiter de la mise en place par la rénovation des Lycées, de l'enseignement modulaire.

a) En quoi consiste-t-il ?

C'est un enseignement non assujéti à un programme. Il doit permettre de motiver les élèves par une approche originale.

b) Quels sont les principes généraux ?

Le module n'est pas une partie du cours. Il ne doit pas être organisé exclusivement autour de notions de capacité tirées du référentiel.

Il convient de privilégier la recherche d'activités favorisant le développement du sens des responsabilités.

Réaliser des approches diversifiées "déconnectées" des formations "traditionnelles" et permettant du même coup d'intégrer des formations diverses dans des situations globales où le professeur accompagne l'élève. En plus de ces approches, les projets "utilitaires" définis devront s'inscrire dans la durée et devront être fondés sur des choix visant à constituer un élément de formation équilibré, cohérent, ayant un sens pour tous les élèves (travail d'équipe : répartition des tâches, choix, sens de l'observation, sens de l'imagination, curiosité...).

Aménager une souplesse pour rompre avec les notions de classe, donc des groupes variables.

Associer des professeurs de disciplines diverses.

Claude MANGIN
du Lycée Professionnel
Interentreprise - Boulay

La Méthode RAMAIN

Auprès d'enfants sourds présentant des handicaps associés

Notre lieu de travail

L'Institut "Les Hirondelles" est un établissement recevant 160 jeunes sourds sévères ou profonds de 3 à 20 ans. Ils sont accueillis dans des classes de section maternelle, primaire, secondaire et à scolarité adaptée, en internat ou semi-internat.

A cette prise en charge, il faut ajouter le Service d'Accompagnement Familial et d'Education Précoce (SAFEP) et le Service de Soutien à l'Education Familiale et à l'Intégration Scolaire (SSEFIS). Vingt enfants y sont suivis en famille ou dans leur école de quartier, avec, pour certains, un regroupement d'une demi-journée aux "Hirondelles».

Notre groupe dans l'établissement

Il s'agit d'une classe à scolarité adaptée accueillant 11 enfants de 7 à 13 ans sourds avec des handicaps associés (débilité, tendances autistiques, mal voyance, handicaps moteurs, troubles de comportement). Nous en avons la charge depuis 3 ans, le groupe s'étant agrandi de 5 à 11 au fil des années. Quatre personnes interviennent sur le groupe, dont une sourde, avec des roulements permettant un encadrement de trois adultes en permanence sur le temps de classe. Trois ont suivi la formation Romain. Trois enfants

possèdent des restes auditifs, mais les autres ont une surdité profonde. Le niveau de langage oral est inexistant pour certains (3/4 du groupe) et très faible pour les autres.

Les sourds, et ceux de notre groupe en particulier, ont d'énormes difficultés à élaborer une communication s'appuyant exclusivement sur le mode audio-phonatoire. Nous ne pouvons donc pas nous appuyer sur une communication orale courante ; quelques mots parfois, mais rien ne permettant des échanges de qualité.

Notre moyen de communication est donc essentiellement gestuel et mimique. Cependant nous accompagnons toujours nos gestes d'émissions vocales : l'oral fait partie de notre mode d'expression et peut donner des points de repère aux enfants susceptibles d'utiliser des restes auditifs et la lecture labiale.

Le bagage gestuel utilisé par les enfants du groupe pour communiquer est pauvre, il reste souvent mimique mais il s'enrichit lentement.

Pourquoi avoir choisi la Méthode Romain ?

Ces enfants n'ont pu suivre ou s'intégrer au sein des autres groupes de l'Institut de par leurs échecs scolaires et leurs problèmes de développement

personnel. Il faut sans cesse tenir compte des individualités ; les angoisses, les perturbations, les moyens d'expression de chacun peuvent être explosifs, bruyants et très diversifiés.

Nous cherchons à établir une pédagogie du "mieux être" qui pourrait donner à l'enfant des outils qui l'aideraient à s'équilibrer, à être mieux "dans sa peau». Partir du vécu de l'enfant, que ce soit de la vie quotidienne ou de mises en situation nous semble être le point de départ principal de toute démarche. Ce vécu étant toujours abordé dans un ensemble de moyens à la portée de l'enfant. D'où la nécessité de développer auprès de ces enfants des propositions pédagogiques, éducatives et thérapeutiques leur permettant de se trouver dans un climat de confiance et leur donnant les moyens d'évoluer à leur rythme, en fonction de leur personnalité, de leurs besoins et de leurs intérêts .

Nous avons donc choisi, entre autres, de pratiquer la Méthode Romain. De par sa dynamique, elle répond en grande partie à nos attentes pédagogiques, elle est un support incontestable dans notre travail. La découverte de l'être par lui-même, que le Romain induit au travers des situations variées sans apprentissages systématiques, nous a semblé totalement correspondre à nos besoins.

Le fonctionnement, l'évolution des enfants

Nous pratiquons le Romain depuis 3 ans, à raison de 6 heures par semaine, chaque séance dure 1h30 environ.

Aux "Hirondelles", le Romain n'a été utilisé, pour l'instant, qu'auprès d'enfants en difficultés scolaires et/ou présentant des handicaps associés à la surdité. Il est souvent considéré comme servant à combler un manque ou prenant la place d'une autre matière. A travers les enfants que nous allons présenter ci-dessous, on pourra constater que le Romain n'est pas la réparation d'un manque, mais une aide réelle à la structuration de l'être dans sa globalité.

Marie-Claire, 12 ans, sourde profonde avec tendances autistiques, est dans le groupe depuis 3 ans. Elle ne supportait pas d'être touchée ou qu'un enfant s'assoit à côté d'elle. Une gêne profonde l'envahissait ; cela déclenchait des cris, des coups de tête sur la table ou sur les murs. Actuellement, elle accepte la proximité des autres, d'être touchée et va jusqu'à changer de place d'elle-même lorsqu'elle se sent mal à l'aise. Elle nous observe lorsque nous grondons un enfant et participe (avec son corps) en nous imitant et osant toucher l'enfant.

Les cris sont plus rares, les coups de tête ont complètement disparu, sauf très exceptionnellement mais la douleur est telle qu'elle ne recommence pas une seconde fois. Il y a 3 ans aucun signe de douleur ne paraissait, ni même de larmes.

En ce qui concerne l'adulte, Marie-Claire était très distante, le regard jamais dirigé vers nous ou l'activité proposée, d'une réticence extrême pour le bisou du matin. Pas une demande, que des gestes et manies répétitives. Actuellement, Marie-Claire guette notre arrivée, est heureuse de nous voir, réclame son bisou et demande plusieurs choses (toilette, boire, manger, montrer ce qui lui appartient ... demander la précision d'une consigne (dans le cadre d'une copie...)). En fait, nous nous sommes vite aperçues qu'elle observait sans en donner l'impression et que peu à peu son observation devenait directe.

Le Romain semble avoir donné à Marie-Claire la possibilité d'être insérée dans le réel et de ne plus se réfugier constamment dans un autre monde. Comme pour les autres enfants, il met à sa disposition différentes moyennes qui lui permettent de mieux comprendre son environnement et sa propre personne. Les cris qu'elle pousse lorsqu'elle ne peut finir son activité si le temps imparti est écoulé, ou quand un enfant vient perturber l'activité dans laquelle elle était entièrement plongée, sont bien la preuve de cette perception nouvelle du réel, ou tout au moins l'expression qu'elle donne de cette perception, même si ce ne sont que cris, grimaces et regards furieux.

Notons aussi le temps qui passe avant qu'un comportement ne bascule. Romain permet cette attente. On ne voit pas toujours lors des séances le moment précis du changement mais le Romain est sans nul doute présent dans l'évolution.

Il a fallu au moins 6 mois pour avoir un regard direct, même court, un an pour que les contacts avec les autres enfants s'améliorent et qu'une communication démarre, deux ans avant qu'elle prenne la décision de changer de place.

On voit ainsi que Marie-Claire a pu s'inscrire dans un réseau communicatif lui permettant de se faire comprendre et de suivre ce qui se passe autour d'elle. Elle a pu admettre les autres dans son univers, entrer dans le leur et se respecter elle-même. Elle est plus coquette, choisit ses vêtements le matin, veut mettre du rose aux ongles et sait très bien gérer avec discrétion et propreté ses menstruations. Malgré tous ces petits progrès, Marie-Claire est encore beaucoup dans son monde et travaille toujours seule ; une activité d'échanges avec le groupe est encore difficile pour elle, sauf autour d'un ballon. Les progrès sont lents, il faut prendre le temps.

Cyril, 10 ans, sourd profond, d'un niveau intellectuel qui avoisinerait (peut-être) la débilité, est entré en septembre 1991 dans le groupe. Il était très tendu, méfiant, toujours sur la défensive, avait une façon très saccadée pour communiquer (il possède un petit bagage gestuel) et se mouvoir, faisait beaucoup de bruit.

Son refus puissant, autant des activités Romain que des activités de classe, se manifestait en repoussant le matériel sans le jeter, en disant des sons violents, en criant et en fermant les yeux pour éviter tout contact. Nous n'avons ni puni, ni sanctionné ce

comportement en continuant de lui proposer, au même rythme que les autres, les différents exercices des séances.

En E.A.M. (Education des Attitudes et du Mouvement), il s'isolait dans un coin de la pièce en "tripotant" les objets à sa portée (tambourin, poupée, etc...), en faisant du bruit. En fait, il s'arrangeait toujours pour montrer sa présence et attirer l'attention de l'adulte.

Progressivement, il a commencé à participer à certains exercices, notamment les *mots* et les *phrases* (tels qu'ils sont conçus en Romain) ainsi que les *circuits*. Son travail était imprécis et peu soigné au départ, puis son attention à une réalisation plus nette et proche des consignes a augmenté d'une séance à l'autre. Le travail fourni n'étant pas sanctionné, Cyril semble avoir pris confiance en lui, avoir utilisé son erreur et son expérience pour respecter au mieux les consignes en fonction de ses possibilités. Il a découvert qu'il était capable de... et que l'erreur n'était signe ni d'enfermement ni de sanctions. Il est intéressant de noter que cette évolution s'est étalée sur un trimestre seulement.

Actuellement, Cyril participe à toutes les activités proposées. Il refuse encore mais observe le passage des consignes et finit toujours par se mettre au travail. Il est moins tendu et réclame notre affection.

Voilà un an et demi, Pascaline est arrivée, âgée de 8 ans, atteinte d'une

surdité severe à profonde, avec une c civit  pratique, jamais scolarisée. Elle est entrée dans le groupe comme une "furie", très agitée, ne désirent que jouer, découvrir (ce qui est fort compréhensible) sans tenir son attention aux exercices proposés une seule minute. Sans arrêt debout, refusant le crayon, les ciseaux, jetant le matériel, se cachant les yeux pour éviter de voir les consignes. Elle laissait tomber le crayon que nous lui mettions dans la main, se laissait choir mollement sur le sol. Pas un moment de calme ! De grosses colères. Aucune communication structur e. Au bout d'un mois, Pascaline a commencé à s'intéresser et à participer aux activités. Elle découvrait ses capacités à toutes sortes de manipulations, recherchant différents procédés pour mener sa tâche à bien. Trois mois après, elle avait compris que des temps libres et des activités plus dirigées pouvaient faire bon ménage. Comme Marie-Claire, elle ne semble pas regarder, puis finalement agit. Elle se sert mieux de sa vue, sa coordination motrice s'est améliorée et surtout elle acquiert à toute vitesse sa langue gestuelle. Elle peut enfin véhiculer sa pensée, s'exprimer, raconter, le tout ponctué de quelques mots. Elle se sert de ses restes auditifs. Elle marche mieux et de la façon assurée d'une petite fille de son âge .

Pascaline s'investit souvent pleinement dans les activités (les *franges*), elle est tout entière dans sa tâche. Elle a découvert des règles de vie, d'autres comportements, un intérêt pour elle-même (elle montre ses vêtements, sa coquetterie) et pour les autres. Elle aime commander les jeux et

imiter le comportement des adultes (téléphone, punition etc...). Son évolution est aussi visible à la maison car ses parents remarquent et apprécient toutes les nouvelles actions de leur fille (elle joue à l'école, à écrire ; elle aide maman, lui donne et demande de l'affection ...).

En ce qui concerne les autres enfants du groupe, chacun d'eux est riche en expériences et comportements intéressants à étudier mais nous ne pouvons tout développer ici.

Ce que l'on peut noter, ce sont les progrès généraux quant au respect les uns des autres, l'organisation du temps libre, les prises d'initiative. Une dynamique particulière habite le groupe, les enfants sont liés et soucieux des autres lorsqu'ils sont absents ou malades. Ils ont une capacité d'accueil des personnes adultes en visite aux "Hirondelles" ou d'enfants se joignant à nous pour deux heures par semaine dans le cadre d'une observation, qui s'est agrandie et ne pose plus les problèmes d'agitation et de perturbation qui apparaissaient avant. Les enfants entrent en communication facilement avec les personnes et ne s'arrêtent pas aux handicaps des autres. Une petite question, puis c'est la relation qui peut s'établir ou non qui attire plus leur attention.

Nous recevons 2 heures par semaine une petite fille de 8 ans, sourde, présentant apparemment des troubles autistiques. Elle participe au Ramain à son rythme et selon ses

moyens. Sa place dans le groupe a été vite établie et c'est dans l'E.A.M. qu'elle participerait le mieux. Les enfants ne font aucune moquerie à son sujet et respectent ses difficultés. Ils l'attendent chaque vendredi et lui réservent chaque fois un accueil chaleureux ; la séance Ramain coupée quelques instants reprend alors son cours avec la petite fille. A travers cet exemple on peut noter que le Ramain permet d'inclure un enfant à n'importe quel moment du dossier, sans qu'il soit utile de reprendre tout à zéro (nous aurions dû le faire 6 fois au moins depuis 3 ans !).

Pour conclure nous dirons que la part du Ramain dans le développement et l'épanouissement des enfants est indéniable. Il permet de respecter les différents paliers d'évolution de chacun.

La réparation d'un manque est loin d'être son objectif. La possibilité donnée de découvrir en soi ses moyens personnels intérieurs et de structurer sa propre pensée paraissent être les points essentiels à retenir dans la démarche proposée par la Pédagogie Ramain.

Hélène AIMAR et Brigitte BLASI
de l'Institut "Les Hirondelles" -
Marseille

NOUVELLES DE L'ASSOCIATION

A NOTER

Parutions récentes :

La revue de l'UNAPEI "*Cahiers de l'Education et des Nouvelles Technologies*" a récemment publié deux numéros à propos de la Pédagogie Romain. Il s'agit de deux dossiers :

Le numéro 16 est un dossier entièrement consacré à une présentation de la Pédagogie Romain plus particulièrement adressée à des populations relevant de l'éducation spécialisée.

Le numéro 18/19 présente un dossier comparatif de quatre pédagogies dont la Méthode Romain.

A paraître prochainement :

- Un nouveau dossier d'exercices d'**Education des Attitudes et du Mouvement**, dont une partie est déjà parue, devrait paraître à la fin de l'année 1994.

Ce dossier permet d'animer des séances avec les dossiers F, F', voire D' de la méthode Romain auprès de jeunes enfants qui suivent une scolarité ordinaire ou auprès d'enfants ou d'adolescents dans le cadre d'une éducation spécialisée.

Pour faciliter l'approche de ce dossier d'exercices particulier, il est possible de suivre un séminaire spécifique de formation, intitulé "Education des Attitudes et du Mouvement (dossier nouveau)".

- Une nouvelle organisation du **dossier D** a été réalisée cette année. Les personnes qui pratiquent ce dossier sont invitées à prendre contact avec l'ASRI pour mettre à jour leur propre dossier.

"LABYRINTHE" est édité par

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

La revue publie des contributions originales.

Le contenu d'un article n'engage que son auteur.

Toute reproduction, même partielle, est interdite, sauf autorisation du Comité de Rédaction.

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

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