

LABYRINTHE

Association Simonne Romain Internationale

92 BIS BOULEVARD DU MONTPARNASSE - 75014 PARIS

SEMESTRIEL - ABONNEMENT ANNUEL : 100 FRANCS

No 5 - MAI 1989

SOMMAIRE

Page 1 : Sommaire

Page 2 : Editorial

Page 4 : Projets, Projet, Projets, par Germain FAJARDO

Page 9 : Activités techniques selon une approche Romain,
par François MARÇON et Hubert BIAUT

Page 15 : Le Romain et le P.E.I., par André JALIGOT

Page 18 : Apprendre à apprendre, par Philippe CHATEL

Page 21 : Au CFPS Château de Seedorf (suite)

EDITORIAL

Ce numéro 5 de LABYRINTHE fait suite aux JOURNEES D'ETUDES de notre Association qui se sont tenues à GENEVE au mois de novembre 1988. De nombreux textes qui figurent ici sont issus des exposés et discussions qui s'y sont déroulés.

Ces Journées furent un succès à plusieurs titres. Le cadre d'abord. Spacieux et bien réparti, il nous a permis un travail détendu. L'accueil que nous a réservé la SGIPA. a été empreint à la fois d'efficacité et de discrétion chaleureuse. Que Madame BOGET, Directrice de l'Etablissement, et toute son équipe soient ici remerciées.

Ensuite, pour beaucoup de participants, ce fut aussi l'occasion d'approcher le travail qu'effectuent nos collègues genevois auprès de jeunes handicapés mentaux dans le contexte de proximité d'une grande ville¹

Enfin, l'intérêt est venu aussi de la diversité des participants. Se sont retrouvées côte à côte pour une réflexion commune des personnes qui abordaient le Romain peut-être même pour la première fois et d'autres qui ont été les témoins du travail engagé par Simonne RAMAIN. Qu'il me soit permis ici de saluer tout particulièrement Madame REY, dont le mari, le professeur REY, a toujours encouragé Simonne Romain à poursuivre avec persévérance son travail ainsi que Monsieur GRILLET qui anima autrefois l'association Romain de Genève.

En fait ces journées, comme cela a d'ailleurs été souligné sur place, ont manifesté une approche très ouverte de la méthode Romain : c'est ainsi que se sont entrecroisées des réflexions théoriques, des confrontations avec la pensée d'autres chercheurs (les professeurs FEUERSTEIN, PIAGET et REY), et des présentations de recherches méthodologiques en formation générale ou professionnelle à partir du RAMAIN.

Ces recherches menées actuellement par divers collègues sont d'abord signe que la réflexion commence à s'étayer avec une certaine solidité. Ensuite, des perspectives nouvelles s'ouvrent. Le RAMAIN, s'il est une méthode de développement personnel, est aussi capable de dynamiser et de renouveler des pratiques pédagogiques.

¹ On peut se rapporter à la présentation qu'en a faite René Milliquet dans le numéro 1 de la revue

Dès à présent, ce numéro de LABYRINTHE fait état de ces diverses dimensions : on trouvera ainsi des études sur les concepts de projet et d'analogie ; des réflexions qui pourront aider à cerner l'enjeu du Romain quand il est interrogé à partir des options du P.E.I. de Feuerstein; la présentation de deux tentatives pour aborder l'une la langue française, l'autre l'apprentissage de la maçonnerie.

Enfin, chacun pourra sourire en lisant la deuxième partie des remarques d'un groupe de jeunes filles. Ce texte mérite quelques explications. Le dessinateur PECUB est venu un jour dans ce groupe et a réalisé ces planches humoristiques au fur et mesure que ces jeunes filles disaient ce qu'elles vivaient dans les séances Romain. Dans un deuxième temps, l'animateur a demandé à ce groupe d'exprimer ce que ces dessins lui évoquaient. Ce sont ces expressions qui sont publiées ici.

Notre Association ne peut que se réjouir de la diversité de ces recherches qui doivent se poursuivre et s'élargir. Faites part de vos expériences à LABYRINTHE qui peut en être le témoin. Bien sûr, les prochaines Journées d'Etudes qui se dérouleront à Paris les 25 et 26 novembre 1989 seront aussi une nouvelle occasion d'échanges.

Michel BESSON

PROJETS,**PROJET****PROJET,**

A Mathilde Marsaux

Dans le cadre d'une réflexion sur la Pédagogie Ramain que nous poursuivons d'une part dans le groupe d'Etudes Théoriques et aux Journées d'Etudes de l'Association Simonne Ramain Internationale, d'autre part dans notre pratique quotidienne, je vous propose d'approfondir ensemble la notion de PROJET.

Cette notion n'est certes pas nouvelle. Il y a toujours eu des projets de mariage, de vacances, de carrière... tous des événements heureux pourrait-on dire, mais aussi des projets de meurtre, de sédition... des projets de thèse, d'aménagement du territoire, de loi... des projets chimériques ou réalistes, louables ou inavouables...et plus proche de nous, des projets politiques, des projets thérapeutiques et des projets pédagogiques.

Dans tous les cas ce mot me semble désigner quelque chose de l'ordre de l'intention ou du désir, du rêve ou de l'abstraction, par opposition à la réalité d'un immeuble dont nous avons aperçu le projet, d'une loi dont le projet a été soumis au Parlement, d'un cours d'Histoire ou de Sciences Naturelles en conformité ou non avec le projet de l'Etablissement, ce que Molière a illustré par ces mots de Dorine dans le Tartuffe : "On n'exécute pas tout ce qui se propose, Et le chemin est long.

Le projet, même réfléchi, élaboré, rédigé, dessiné noir sur blanc, aurait ainsi toujours quelque chose d'éthéré, d'irréel ("image" est la première acception que lui reconnaît le Robert), ce qui me rappelle ces oppositions à la vie longue, du type "l'être et l'avoir", "le corps et l'âme (ou l'esprit)"... Or, quoi de plus réel que le désir ? Ou pour parler comme Simonne Ramain : *"Pourquoi le biceps ou le péroné seraient-ils plus corporels que le regard, la fatigue, le désir ; la respiration plus que le cri ?"* Car tout projet est avant tout désir d'action.

Le désir justement de traiter de PROJET ne m'est apparu ni au moment de traduire l'article de Maria-Clara Nassif (cf. Labyrinthe n°4) qui commence pourtant par « Libérer un projet interne à travers un acte moteur requiert que la perception de ce projet se manifeste non seulement au niveau cognitif mais aussi dans le vécu émotionnel... » ni à la lecture de l'article de Michel Besson (cf. encore Labyrinthe n° 4) où celui-ci affirme à juste titre qu'un dossier Ramain « est une structure autour d'un projet », le travail de nos deux collègues ne nécessitant pas de glose, mais un peu plus tard et un peu plus tôt, en lisant dans le n° 3 de Labyrinthe l'interview de Françoise Guérin par Martine Winckel.

L'interviewée dit :

« En effet, animer le Ramain avec les enfants de cet Institut ne fut pas sans poser de problèmes... d'autant plus que l'activité Ramain se différencie par sa démarche : *un projet non précisé* et une situation qui s'adresse à tous les domaines de la personne (langage, motricité, scolarité, comportement...) " puis, plus loin : "Le problème tourne autour du "projet" : de l'institution, du rééducateur. Celui-ci aménage *un itinéraire dont il a l'aboutissement en tête* sans forcément l'obtenir et le modifie suivant l'enfant pour que cela serve de façon plus immédiate. »

« Dans le Ramain l'exercice est une situation toujours complexe où chaque enfant va vivre quelque chose de différent. *L'animateur ne peut avoir de projet précis* quant à l'évolution des membres du groupe; *c'est à eux qu'il appartient.* »

Ces idées sont reprises par Martine Winckel dans ses *Commentaires*, qui les traduit ainsi:

« il semble que la pratique du Ramain introduise cette dimension de vie *par le projet qu'elle ne définit pas*. Chaque membre du groupe va participer selon ce qu'il vit (...) L'enfant n'est pas interpellé uniquement comme "à rééduquer" mais comme *agissant pour lui* et porteur de son propre projet. »

Cette idée de "*projet non précisé*" que le Ramain "*ne définit pas*" outre sa justesse, ne pouvait que me séduire (cf Labyrinthe n°1 - La situation "*gage de complexité et de mystère*"), à plus forte raison que cette "omission" - vide réfléchi, dirai-je - est associée chez l'une et l'autre de nos collègues à l'émergence d'un *projet individuel*, autonome sans doute, pour chaque membre du groupe. En un raccourci rapide, voilà que chacun des pôles de relation de notre

situation triangulaire (participant - animateur - Méthode, en l'occurrence) se trouve ainsi soudain confronté à l'idée de *projet* sans qu'il y ait eu de mise en commun ni de transmission de projets. C'était suffisant pour que nous en discutions dans le groupe d'Etudes Théoriques à la réunion de juin 1988 et pour y réfléchir pendant l'été. Voici le fruit de ces réflexions :

Relisant les réflexions de Françoise Guérin, j'ai trouvé ce paragraphe qui n'avait pas attiré mon attention lors de la première lecture : « Contrairement à la rééducation habituelle, on peut plus difficilement évaluer avec précision ce qui bouge et voir s'il y a eu tel ou tel progrès dans tel domaine, du moins dans un temps limité. En effet, *on ne s'adresse pas à une partie du corps ou à une fonction précise*, mais bien à l'ensemble du corps et de la personne. »

Ce qui est repris ainsi dans les commentaires de Martine Winckel:

« Les exercices Ramain, contrairement aux exercices rééducatifs, ne s'inscrivent pas dans une progression fonctionnelle. La situation concerne la personne globalement, dans son corps, ses actes, sa pensée et son sentiment. *Que* peut donc évaluer cette activité? *Quel objectif* peut-on lui assigner ?" et plus loin, l'interrogation "Pour "quoi" faire tant d'effort ?" à laquelle me semble avoir définitivement répondu depuis longtemps une participante à l'un de mes groupes : "ici, c'est le seul endroit où je travaille *pour moi*".

Tout cela m'a donné l'idée d'un schéma de réflexion cette fois-ci carré, basé sur l'opposition sujet/objet :

Sujet	—	Objet
	□	
Projet	—	Objectif

L'objectif est de l'ordre de l'objet; quelque chose d'objectal ou d'événementiel : "En bombardant des objectifs militaires ennemis, l'armée a atteint son objectif qui était de...". Dans l'entreprise, l'objectif est un chiffre d'affaires ou la conquête d'un marché nouveau. En éducation ou en instruction, c'est la propreté ou la règle de trois ou l'examen de passage; et l'on a même créé une Pédagogie par Objectifs, à l'opposé du Romain, où la description et le traitement des moyens d'accès à ces objectifs prennent une grande place.

Le projet en revanche est de l'ordre du sujet, car il est tout autre chose qu'une stratégie, qu'un plan, qu'une machination. "Articulation du langage et de l'action dans sa double référence symbolique et opératoire - dit J.P.Boutinet - il constitue une injonction face à la réalité qu'il entend modifier (...) il n'est pas création ex nihilo mais *réponse* à une conjoncture précise, faite de contraintes et d'opportunité".

Dans l'espace, l'objectif est là-bas, le projet ici; dans le temps, l'approche de l'objectif aura lieu demain ou plus tard ou bien jamais, celle du projet, tout de suite sinon maintenant. L'objectif est de l'ordre du résultat, réussite ou échec; le projet est engagement. L'objectif est à atteindre, le projet à élaborer, comme une gestation, élaboration qui commence dès que le projet est conçu.

C'est dans ce sens qu'un objectif est fini, fermé, instantané et immobile en soi, alors qu'un projet est à développer, à amender si c'est un projet de loi, à aménager si c'est un ouvrage de génie civil, à pétrir si c'est la pâte du boulanger; dans tous les cas à mener à bien, à gérer, à réaliser, à vivre.

Le Romain est un projet. « Ce projet - dit Michel Besson (cf Labyrinthe n°4) - qu'il soit appelé structuration mentale, ouverture,

disponibilité, accès au concept plus qu'aux concepts, s'intéresse à la plasticité de l'individu, à sa mobilité. » Le projet s'articule en dossiers, en séances, en exercices; or, chaque dossier, chaque séance, chaque exercice est un projet, d'abord et toujours un engagement, un processus et seulement après expérience, une utilité que l'on découvrira et à propos de laquelle on peut se questionner; ce qui a permis à Martine Winckel de parler dans ses Commentaires de "réalisation qui ne s'inscrit elle-même dans aucune utilité". J'ajouterais : "définie au préalable ! "

Prenons un exercice comme la Tortue : "Il s'agit de réaliser une tortue...qui sera...que vous décorerez...en utilisant..." Je cite cet exemple, alors que - j'insiste -, toute situation Romain est un projet, parce qu'il me rappelle un moment très intense vécu au Brésil il y a quelques années : un groupe d'enseignantes vivait cet exercice - difficilement, il faut le reconnaître - quand tout d'un coup une participante s'est exclamée : "mais enfin, Mesdames ! Quel est notre but ? C'est bien celui de faire une tortue, n'est-ce-pas ?" mais avant qu'elle ne continue dans son élan, je me suis interposé en l'interpellant : "Vous croyez ?... A votre âge ?...", ce qui nous a valu une réflexion très intéressante sur les buts et les moyens en éducation.

Souvent, des groupes sociaux ou familiaux considèrent qu'ils ont intérêt à se donner un *objectif* pour mieux étayer leurs *projets*, pour mieux dynamiser leurs "troupe" dirais-je, car l'on a vu ainsi le déclenchement de guerres dans le but de souder la population et lui faire accepter des privations de toute sorte et surtout de liberté. Ce que l'on peut constater dans ce cas c'est que l'objectif prend vite le dessus par rapport au projet. Il devient la cible qui empêche de voir autre chose et surtout à côté, le terme comme quand on dit "le but de l'expédition" qui polarise et oriente tel un aimant l'action à entreprendre; et puis ?... Mon idée est qu'à

jouer à l'objet, le sujet sera toujours perdant et l'on a vu souvent - comme dit Pierre Lefeuvre - qu'avoir un but dispense d'avoir un projet.

J'aimerais revenir à cette idée que j'évoquais au début, selon laquelle le projet serait fait d'irréel par opposition à la réalité de "la chose" au dire de Dorine, (qui pourrait devenir l'objectif d'une entreprise), pour attirer notre attention sur le paradoxe qui serait de considérer que l'illusion se trouve de ce côté-ci, aujourd'hui, et le réel de l'autre, demain.

Il me semble qu'une part très importante dans l'élaboration d'un projet revient aux considérants, aux attendus dans le sens judiciaire, aux motifs, au "*parce que*" : cette étude du réel qui m'amène à vouloir agir sur lui. A l'opposé du motif, la motivation enrobe l'objet devenu objectif -à la place d'étude je vois fascination- pour lequel je me mettrai en route. Deux cheminements peut-être dans le même sens, mais différents, tout au plus parallèles : le désir d'accomplissement mène celui qui cherche à réaliser ses projets - "L'être dit libre est celui qui peut réaliser ses projets" dit J.P.Sartre - l'envie de possession, celui qui veut s'approprier un concept, une habileté, un état, un statut nouveaux...en attendant illusoire.

Vous trouverez également dans le n° 4 de Labyrinthe une nouvelle interview de Martine Winckel, cette fois-ci de stagiaires d'un Centre de Formation Professionnelle pour Adultes ayant vécu le Romain avec André Béguet. Je vous invite à lire ces expressions spontanées sous l'angle de la relation nouvelle qui s'instaure entre l'individu et son environnement à travers le projet, relation qui se transforme en action,

individu qui devient sujet, projets qui se forgent dans la pratique du Romain comme l'ont souligné Françoise Guérin et Martine Winckel concernant des enfants handicapés alors qu'il n'a jamais été question de projet ou de projets dans cette pratique

Je pense à ce propos que c'est justement parce qu'il n'y a pas eu *d'objectif* attribué à cette pratique (qui de ce fait aurait été dénaturée) que celle-ci a pu être projet; que c'est parce que ce projet n'a pas été *précisé, défini* (cf. ci-dessus) *objectivé* dirais-je, que le *projet* est né en chacun.

Mais qu'y a-t-il donc dans le projet que le Romain nous y conduise insensiblement ? L'une des définitions rapportées par le Robert est : "Tout ce par quoi l'homme tend à modifier le monde ou lui-même dans un sens donné", ce qui me rappelle les réflexions que je me fais souvent en voyant la transformation d'un bout de fil de fer, quelle que soit la qualité de la réalisation : "Là il y a quelqu'un : un homme, une femme aux prises avec le réel ; engagés, concernés, désirant être partie prenante dans un devenir", ce qui me semble être au coeur du projet.

Je me souviens avoir dit aux Journées d'Etudes de Genève que le projet signe les épousailles de l'homme avec la temporalité. "Pour Fichte -rappelle J.P.Boutinet- l'essence du moi c'est l'existence comme temporalité; c'est la liberté qui est projet, qui fonde le temps en ouvrant l'avenir." Nous reportant ensuite à "L'Être et le Temps" de Heidegger, nous pouvons dire que c'est à travers le projet que l'homme saisit la révélation de l'être-au-monde : "le projet est compréhension du monde, irruption créatrice qui projette spontanément l'être vers le temps".

Si "le projet est dévoilement de l'être", ne soyons donc pas étonnés que le dévoilement de l'être qui s'opère pendant le Romain se traduise en projet, dépassement perpétuel qui arrache l'homme aux déterminants de sa situation selon J.P.Sartre qui affirme : "L'homme - condamné à la liberté, rappelons-le - *est un projet qui décide de lui-même*".

C'est peut-être ce que Martine Winckel appelle "cette dimension de vie" qui existe dans le Romain et non dans d'autres types de rééducation (cf. ci-dessus) et à ce propos je voudrais citer Simone Romain : « *Réduire le corps à un ensemble organisé de muscles, d'os, de nerfs, de vaisseaux c'est comme*

réduire cette plante à racine, tige, feuilles, fleurs, alors qu'elle est en même temps tout cela et jardin et croissance, et ombre et flétrissure et soif et frémissement... »

Le tilleul sous lequel j'écris ces pages, d'autres l'ont planté pour moi alors qu'ils ne me connaissaient pas. Avant de devenir ce dôme de verdure, de parfum, de fraîcheur, il fut lui aussi projet.

Germain FAJARDO
Président de A.S.R.I.

avec la collaboration du
groupe d'Etudes Théoriques

ACTIVITES TECHNIQUES SELON UNE APPROCHE RAMAIN

Il existe en France, dans la conjoncture actuelle, un grave problème concernant la formation des personnes en difficulté d'insertion ou de réinsertion professionnelle. Cette question est prise aujourd'hui très au sérieux, à tel point qu'un important programme a été lancé par le ministère de la recherche sur leur formation.

Il s'agit d'un problème complexe. Le nombre de personnes en difficulté à la recherche d'un emploi ou d'un réemploi est important. Parmi elles, on peut distinguer celles qui ont un faible niveau de qualification et celles qui ont un faible niveau d'insertion sociale et professionnelle.

Ce qui caractérise les premières est le fait :

- d'avoir eu une réelle qualification,
- d'avoir un certain niveau de formation générale,
- d'avoir ou d'avoir eu des repères clairs et une vie structurée,
- mais aussi d'avoir développé des habitudes à l'occasion, souvent, de tâches répétitives demandant peu d'initiatives.

Ce qui caractérise les secondes est le fait de n'avoir bien souvent :

- aucune expérience professionnelle structurée mais d'être passé par des boulots de fortune,
- aucune qualification précise,
- aucun projet précis et de grandes difficultés à en formuler un, et d'avoir de la difficulté à accepter un cadre.

Un clivage à dépasser

Mais pour tous, il y a souvent situation d'urgence à laquelle les responsables politiques répondent en proposant des formations. Il arrive que les formateurs qui en ont la responsabilité aient du mal à distinguer les différences fondamentales entre les groupes ou bien, les pressentant, aient du mal à proposer des projets de formation différenciés.

Deux options se développent et malheureusement bien souvent dans des perspectives de rivalité ou d'exclusion l'une ou de l'autre :

- certains considérant l'urgence axent toute la formation sur des connaissances et des savoir-faire techniques estimés à priori source de l'employabilité en occultant la question de savoir si les personnes en formation ont développé une structure cognitive et des attitudes faisant qu'ils sont prêts à apprendre ;

- d'autres, ayant connu l'échec de cette optique et sensibles aux courants actuels de l'éducabilité cognitive viennent à une perspective de développement personnel la plupart du temps en utilisant le P.E.I.² ou les A.R.L.³ sans trop avoir examiné la question de savoir si ces outils étaient appropriés dans tel cas précis. Ces deux écoles ayant l'avantage de proposer des outils "tout prêts".

² P.E.I. : Programme d'Enrichissement Instrumental. R. Feuerstein

³ A.R.L. : Ateliers de Raisonnement Logique. CAFOC de Nancy

Ce qui ne sera pas probablement sans poser de problèmes quand ils seront utilisés massivement sans que les formateurs aient la formation nécessaire (importance de la médiation). On pourra leur reprocher comme Malglaive le fait en citant un stagiaire : "avec tout cela on fait marcher sa tête pour rien".

De ce fait, si la formation joue un rôle important du point de vue du traitement social en apportant des solutions matérielles à court terme, son impact sur l'itinéraire des participants en terme de formation (donc d'évolution) est estimé très faible par le groupe de recherche sur la formation des personnes de bas niveau de qualification, et ce après de nombreux contacts sur le terrain (Lorraine en particulier).

Cependant, il reste de très positif que des personnes responsables et influentes dans les lieux stratégiques de la formation reconnaissent aujourd'hui l'importance de travailler au développement de la structure cognitive autant qu'à l'acquisition de savoirs et de savoir-faire et appellent à dépasser ce clivage. Malglaive exprime ainsi sa position : « Ce que la démarche traditionnelle comme celle de l'éducabilité cognitive laissent de côté, ce sont les situations réelles et particulièrement les situations de travail exigeant aujourd'hui que les salariés fassent marcher leur tête en mobilisant un savoir sur leurs machines et les objets qu'elles transforment, en raisonnant pour anticiper leurs aléas, etc... »

Il faudra donc « constituer ces situations de travail en objets d'enseignement susceptibles de permettre le développement de la structure des capacités des salariés les moins qualifiés, pour l'amener au niveau requis par les nouvelles manières de travail. Cela suppose que les savoirs à transmettre soient réélaborés par les enseignants ou les formateurs pour devenir des savoirs susceptibles de s'investir dans l'action, que les connaissances tirées de l'action soient le

point de départ de nouvelles acquisitions pour l'élaboration desquelles ceux qui apprennent doivent mobiliser et repenser ce qu'ils savent déjà. »⁴

Cette problématique n'est pas nouvelle. Mais la question du comment n'est pas traitée et reste, quoi qu'il en soit, toujours ouverte.

Une situation complexe à analyser d'un point de vue d'expert

A nos yeux, la pédagogie Romain, outre son utilité et sa fonction propre qui ne saurait être limitée à l'éducabilité cognitive, constitue une source d'informations méthodologiques susceptible d'interroger et de guider des pratiques de formation ayant l'ambition de relever le défi posé. Mais deux questions se posent alors : qu'allons-nous retenir de la pédagogie Romain ? La deuxième question est de repérer, pour une technique donnée, les savoirs et savoir-faire impliqués. Nous nous proposons d'étudier successivement ces deux questions en les rapportant à un thème technique précis que nous avons choisi : "Murs et cloisons".

Pourquoi ce thème ?

- Parce que c'est un thème qui est pratiqué à l'A.C.P.M.⁵

- Parce qu'il appartient à la maçonnerie qui est souvent proposée aux personnes ayant le plus de difficulté d'apprentissage,

⁴ MALGLAIVE : Que faut-il savoir pour savoir faire ? 1988

⁵ Association pour la Coopération et la promotion professionnelle Méditerranéenne, 48, bd Marcel Delprat - 13013 MARSEILLE

- Parce qu'il est généralement considéré comme simple, ce que notre analyse met fortement en doute.

Sans entrer dans une analyse exhaustive, on peut indiquer des éléments de complexité du thème. Celle-ci peut être analysée en termes de rapports.

- C'est une fabrication par assemblage, donc rapport d'éléments entre eux et à un ensemble.

- Cet ensemble sera lui-même situé par rapport à d'autres ensembles (piliers, autres murs, huisseries, etc...), donc implantation et traçage.

- On aura besoin de matérialiser des repères intermédiaires, provisoires et évolutifs (calandres et cordeaux).

- Selon les matériaux utilisés, on devra tenir compte :

- de la largeur de la surface de pose par rapport au volume global et au poids de l'élément,
- de la consistance du liant par rapport au matériau,
- de la superposition par rapport à la verticalité de l'ensemble.

- Les liants peuvent être de nature différente :

- ciment, proportion sable-ciment-eau,
- plâtre à briqueter,
- colle.

De la prise en compte de ces paramètres va dépendre l'efficacité de l'action et la validité du résultat.

Cette analyse, que nous appelons "analyse du point de vue de l'expert" est nécessaire, absolument indispensable, mais n'est pas suffisante. Elle devrait toujours être suivie de la reconstruction d'une situation

globale. L'analyse du point de vue de l'expert est pratiquée la plupart du temps par les responsables de formation mais est rarement suivie de la seconde phase. Au contraire, on en déduit directement des thèmes et une progression (linéaire le plus souvent). On fera un cours sur les liants, puis on appliquera en gâchant du ciment, un cours sur les briques, etc..., chacun de ces points étant le plus souvent considéré (même sans en avoir clairement conscience) comme des lieux clos par lesquels on passe, que l'on "fait", que l'on "voit" sans faire naître la nécessité d'établir des liens entre eux.

De l'analyse, revenir à une situation globale

Sensibilisé par une approche Raimon, on remarque que dans la tâche que nous avons analysée, l'apprenant doit réfléchir et modifier en permanence ses postures et ses gestes, estimer et prévoir des résultats intermédiaires, imaginer un ensemble par rapport à d'autres ensembles, changer de moyens compte tenu de contraintes, apprécier la validité des résultats. Ce qui suppose d'être attentif à soi et à la tâche, au détail et à l'ensemble.

L'approche Raimon privilégie la globalité d'une situation s'adressant à des personnes dans toute leur globalité. Jouant sur l'analogie, les situations favorisent l'émergence de relations, de liens qui ne peuvent pas être prédéterminés par le formateur.

On peut lire dans l'Encyclopédia Universalis cette définition de l'analogie: "Compte tenu de ces différents emplois, l'analogie peut se définir comme un instrument d'unification destiné à surmonter la diversité d'objets ou de domaines essentiellement différents au point qu'ils ne

peuvent coïncider sous un même type ni relever d'une même classe. L'unité en question ne repose pas sur une ressemblance directe obtenue par identité partielle, elle s'établit par le moyen de rapports qu'Aristote s'est efforcé le premier de préciser." Nous avons souligné le fait que l'important dans l'analogie ne réside pas dans une ressemblance directe et des identités partielles car c'est le sens donné couramment à analogue. C'est aussi parce que si l'unité, les liens que permet d'établir l'analogie (qui permettent la généralisation des apprentissages) sont affaire de rapports et non d'identités partielles, ils sont dynamiques et non statiques, de l'ordre du sujet et non de l'ordre de l'objet. Mais alors, seul le sujet est à même d'établir les liens significatifs et personne ne peut le faire à sa place.

Je voudrais, ici, rapporter une observation que j'ai eu l'occasion de faire en tant qu'animateur d'un dossier Romain.

Au cours de plusieurs exercices, lorsqu'il s'agissait de tracer à main levée sur une feuille quadrillée des obliques, par exemple la diagonale d'un rectangle de trois carreaux sur quatre, plusieurs participants éprouvaient de grandes difficultés au point quelquefois d'être complètement bloqués. Lorsqu'ils osaient tracer un trait, celui-ci se rapprochait plus d'une courbe tremblée que d'une oblique et suivait autant que possible les lignes horizontales ou verticales du quadrillage limitant le rectangle virtuel.

Cette difficulté concernant la plupart des participants et se prolongeant, j'ai proposé d'en parler. Au cours de l'échange, une personne a exprimé ainsi ce qu'elle ressentait : « Voyez-vous, c'est comme à la plage ou à la piscine, j'ai peur de lâcher le bord. » La même personne, quelques jours plus tard, au cours d'un autre exercice pour lequel une règle faisait partie du matériel, décidait de

tracer à main levée des obliques et les réalisait avec beaucoup de rectitude. Je ne prétends pas que cette question était définitivement réglée (la suite de la formation nous a permis d'y revenir) mais il y eu là un changement important pour cette personne.

Sans doute l'évocation de la piscine à propos d'un rectangle à traverser sur une feuille de papier fait-elle bien appel à l'analogie. On pourrait certainement définir des identités partielles : la forme rectangulaire, les bords, l'espace à traverser, etc... Mais cette analyse nous amène davantage à isoler qu'à relier. On voit bien aussi que ce qu'évoquait cette personne était beaucoup plus un jeu, un rapport sécurité/risque/crainte/décision.

Il ne suffit pas de définir au préalable des éléments sur lesquels pourra porter l'analogie, même si une analyse de ce type doit me guider dans le choix des situations, pour qu'il y ait nécessairement telle prise de conscience pour tous au même moment. La richesse vient de la liberté laissée au sujet d'exprimer les relations au moment où elles sont signifiantes pour lui. Probablement cette relation entre l'espace où risquer une trace sur la feuille et l'espace où se risquer à nager n'était signifiante que pour la personne qui a vécu cette expérience ce jour-là. Mais à partir du moment où, prenant la parole, elle nous l'a fait partager, elle peut devenir sujet de réflexion et d'enrichissement pour chacun des autres participants et pour le formateur.

Cet aspect du travail analogique, imprévisible, n'est pas sans risque, mais c'est aussi ce qui fonde son pouvoir créatif comme le fait remarquer le même article de l'Encyclopédia Universalis : « ainsi l'analogie apparaît comme une imprudence intellectuelle mais une imprudence concertée, maîtrisée, qui a toujours partie liée avec l'invention et dont la preuve réside dans ses résultats. »

Seul le sujet actif est à même d'établir des analogies à l'occasion des situations que nous allons lui proposer. Encore faut-il que celles-ci soient suffisamment repensées par le formateur pour y englober des possibilités de recherches personnelles.

Une formation technique à repenser

Nous avons essayé de définir en quoi les situations Romain pouvaient servir de modèle pour créer des situations techniques de ce type et nous avons retenu les caractéristiques suivantes :

- présenter une situation globale,
- maintenir la complexité propre à cette situation,
- garder toute son importance, qui n'est pas une importance quantitative, au langage (manifesté par la consigne entre autres),
- solliciter des capacités de représentation mentale,
- laisser un espace important de liberté tout en fixant un cadre précis (repères et contraintes),
- ne pas refuser de nommer avec le terme exact, même "difficile",
- affronter et non gommer la difficulté,
- quel que soit le résultat, on ne recommencera pas,
- du résultat de l'exercice ne dépend pas la suite du travail ou prévoir des mesures appropriées,
- l'attention du sujet est sollicitée en permanence sur ses attitudes et son rapport à la tâche et au groupe,
- des ruptures sont ménagées, mais la continuité apparaît sous forme de récurrence,
- demander d'être attentif au détail et à l'ensemble.

Tenant compte de notre analyse du point de vue "expert" et des indications

methodologiques puisées dans le Romain, on proposera pour notre thème technique "murs et cloisons" de travailler en s'appuyant sur une programmation présentant toujours des situations globales, ménageant des ruptures dans les thèmes, alternant plus ou moins de complexité mais une complexité jamais réduite artificiellement et donnant une part importante au langage en présentant les situations de travail dans une consigne complexe.

C'est ainsi que nous proposerions dans le domaine de la maçonnerie une programmation d'exercices de cette sorte :

1. Cloison de brique de 5 x 20 x 40 (liant : ciment)
2. Exécution d'une chape (talochée) pour recevoir un carrelage à la colle.
3. Exécution d'un mur en agglos 15-20-40 (retour d'équerre) - arêtes en tableau
4. Exécution d'un enduit au ciment (1ère couche) gobetis.
5. Pose d'un plafond sur rails (dalles de 30x30)
6. Exécution d'un revêtement mural (carreaux 10x20), pose à la colle, joints droits.
7. Exécution d'un mur en agglos de 10 (2 retours d'équerre pour recevoir une porte de garage)
8. Exécution d'un revêtement de sol (carreaux 30x30) au ciment, joints droits.
9. Enduit au ciment 2ème couche et finition (frottasse).
10. Pose d'huissieries et cloisons en brique 5x20x40 (trois portes alignées)

Repères pour le formateur

Médiatiser la recherche des moyens à mettre en œuvre concernant :

- l'organisation de l'espace de travail,
- la méthode d'exécution,

Le type de consigne qu'il pourrait être intéressant de travailler serait par exemple :

Situation 1 : exécution d'une cloison en briques de 5cm x 20cm x 40cm avec liant au ciment.

Consigne :

Vous devez réaliser une cloison de 3,20 de long et de 2,85 de haut en assemblant des briques dont les dimensions sont 5x20x40 cm.

Les éléments seront jointés par un liant à base de ciment et de sable fin que vous aurez préalablement dosé et préparé dans un rapport d'un volume de ciment pour trois volumes de sable.

Pour assurer une bonne liaison de la cloison avec les murs latéraux, trois arrachements - c'est-à-dire des trous faits à l'aiguille de maçon correspondant à la hauteur et à l'épaisseur d'une brique, sur 5 cm de profondeur - seront répartis également sur la hauteur des murs latéraux sur lesquels reposera la cloison.

Les joints horizontaux seront alignés et les joints latéraux croisés. Il s'agira de veiller particulièrement à l'épaisseur des points car c'est d'eux que dépend l'horizontalité de chaque rang de briques.

L'implantation de la cloison sera tracée au sol et sur les murs latéraux selon deux repères donnés. Des calandres - c'est-à-dire des cordeaux ou règles posés verticalement de part et d'autre de la cloison pour assurer le déplacement du cordeau d'alignement des éléments - seront posées sur les murs

latéraux. Chaque brique posée sera située à 2 mm de cordeau d'alignement

D'aucuns s'inquièteront sans doute du sort réservé à la cloison par ces maçons néophytes. Pourquoi proposer dès le début un exercice requérant de façon indispensable des connaissances et des habiletés techniques pour effectuer un ouvrage de qualité ? Il est vrai que monter un mur en agglos serait plus facile du fait de la plus grande surface de pose qui donne plus de stabilité à l'élément posé. Mais il faut envisager aussi que c'est plus pénible à cause du poids de chaque élément.

Nous avons choisi la plus grande difficulté par la surface de pose. Car comment attirer l'attention sur la stabilité et ses paramètres si l'ouvrage proposé occulte une bonne partie de ceux-ci.

Nous proposons à tous de monter la cloison avec les mêmes exigences et dans les mêmes conditions ; nous ne nous attendons pas à ce que tous terminent l'ouvrage, peut-être aucun n'y parviendra, peut-être quelques-uns. C'est bien en présentant cet ouvrage global avec toutes les exigences requises professionnellement que l'on peut apprendre à produire un objet correspondant aux normes exigées par la profession. Mais l'exigence du résultat, dans le moment, ne doit en aucun cas gêner les recherches de chacun.

Ce qui est primordial à nos yeux dans cette situation est que le stagiaire ressente cette difficulté à faire tenir la brique verticalement et par rapport aux autres et dans cette expérience qu'il ait la liberté nécessaire pour rechercher, apprécier, ajuster jusqu'au moment où il décidera de placer l'élément suivant.

C'est bien par le jeu des rapports,
l'accompagnement du formateur, les
relations de groupe, les recherches
d'information que le savoir se construira.

François MARÇON
et Hubert BIAUT

de l'Association pour la Coopération et
la Promotion professionnelle
Méditerranéenne, Marseille

Le RAMAIN et le P.E.I.

Il ne s'agit pas de reprendre l'analyse comparative présentée par nos collègues de Fribourg⁶ mais de développer quelques remarques formulées au cours de l'échange qui a suivi leur intervention.

D'abord, la structuration. Il est difficile, même actuellement, de parler avec précision de ce qu'est une structure. Des chercheurs ne disent-ils pas que c'est "un mot qui peut cacher notre ignorance". Sur ce concept de structure, je ne suis pas en mesure de dire quelles en sont les représentations pour chacun des deux créateurs.

Sinon à dire que R. Feuerstein travaille au niveau des structures cognitives alors que S. Raimin vise une structuration qui mobilise explicitement toutes les composantes de la personne. Par contre, on peut comparer la mise en œuvre des moyens dans la pratique de l'animation.

Feuerstein veut mettre en place des structures au niveau le plus central en analysant les déficiences et le vécu dans un exercice, en verbalisant abondamment les concepts, les fonctions sollicitées. On nomme et fait nommer tout ce qui doit être mobilisé au cours de l'acte mental. Même si l'on tient compte du vécu dans le "faire", la verbalisation, la théorisation, le dépassent largement. Sur une plage d'une heure le "faire" est limité à 10 ou 15 minutes.

On sait que dans la pratique du Raimin, ce que l'on appelle échange n'est pas systématique et reste au niveau du vécu du sujet dans l'exercice. L'animateur ne se livre pas verbalement à l'analyse et à l'interprétation. C'est la dynamique créée par la succession des séances (suite d'exercices très différents) qui enrichit le vécu et, en conséquence, l'analyse que peut en faire le sujet.

Avec le Raimin, on crée des situations qui vont mobiliser les structures existantes, créer des déséquilibres par le côté déroutant des exercices, et ainsi explorer de nouvelles possibilités et, progressivement, parvenir à une structuration des attitudes. Mais on ne définit pas, on ne parle pas de structures. On pourrait citer de nombreux aspects du Raimin dont on ne parle pas mais pour lesquels on constate, à un moment donné, qu'ils déterminent un comportement nouveau. Le facteur spatial en est un exemple très significatif. Sans jamais en parler, mais en le vivant dans de nombreuses situations variées et complexes, on a toujours mesuré un développement important de ce facteur. De nombreuses autres constatations de ce type pourraient être mentionnées, notamment dans le domaine relationnel.

La verbalisation dans la pratique du P.E.I.⁷ prend une place beaucoup plus large que dans l'animation des séances Raimin.

⁶ à paraître dans un prochain numéro de LABYRINTHE.

⁷ P.E.I. - Programme d'Enrichissement Instrumental. R.Feuerstein.

Elle me semble faire courir le risque de donner des modèles verbaux au sujet qu'il aura tendance à reproduire (faire plaisir à l'animateur est souvent agréable...) bien que n'étant pas directement liés à son vécu personnel

L'analyse trop poussée, les définitions trop précises de fonctions à mobiliser ne risquent-elles pas d'induire, de renforcer un schéma de traitement séquentiel de l'information sensorielle, linéaire, de bas en haut, du simple vers le complexe, alors que les dernières recherches sur le fonctionnement cérébral, connexions-associations, permettent de penser qu'une même information est disponible simultanément dans tous les points de l'ensemble ?

R. Feuerstein et S. Romain visent à considérer la personne dans sa globalité. Ce concept ne paraît pas recouvrir les mêmes attributs pour l'un et l'autre.

D'abord, au niveau des exercices, le P.E.I. propose une activité dans le seul domaine cognitif de manière explicite. Bien entendu, les réactions affectives n'en sont pas exclues mais elles ne font pas l'objet d'une volonté particulière. L'aspect ludique de nombreux exercices tend d'ailleurs à les atténuer quand elles existent. Sur le plan moteur, corporel, c'est encore plus clair, cette dimension de la personne n'est pas prise en compte. Dans les exercices Romain, le champ des sollicitations intellectuelles, affectives et motrices est beaucoup plus large, tellement plus complexifié. De plus, au niveau de l'animation, on se méfie beaucoup de la démarche qui serait trop exclusivement intellectualiste et on ne peut vraiment pas insister sur le caractère ludique des exercices Romain, même si l'on se prend au jeu de la recherche de son propre fonctionnement pour trouver une solution.

L'éventail des caractéristiques de la personne sollicitées par le Romain est beaucoup plus important, c'est un premier point de différence. Mais il y a plus.

Certes, il faut se méfier des mots qui cherchent à traduire des concepts, des fonctionnements que l'on maîtrise encore mal, mais je me demande si, en ce qui concerne Feuerstein, il ne serait pas préférable de parler de totalité plutôt que de globalité.

Totalité dans le sens où il s'agit de tranches d'exercices qui s'ajoutent les unes aux autres pour former un tout. La programmation des différents instruments du P.E.I. donne bien cette image. On conduit un instrument de manière verticale, deux au plus. Comme chaque outil a une dominante cognitive bien marquée, on peut imaginer qu'il s'agit de morceaux à empiler. On sait que les programmations conçues par S. Romain sont d'une toute autre nature. L'évolution horizontale à travers des situations très diversifiées, la séance plutôt que l'exercice, ne donnent pas l'image de tranches de niveaux, mais d'imbrications, d'associations, de sollicitations complexes. C'est, je crois, une autre manière de concevoir le concept de globalité de la personne.

Un autre aspect de différenciation serait sans doute intéressant à développer, à argumenter : c'est celui du projet.

Les travaux de R. Feuerstein, semblent avoir été orientés au début vers une nécessité d'ordre national, un outil de formation, dans un souci d'unité de personnes venues de partout. Comme si l'environnement devait solliciter et organiser la personne.

Le projet de S. Romain est différent : le sujet est central. Rien d'autre à faire qu'à tenter de lui permettre de mieux vivre avec tout ce qu'il a. Avec la proposition de S. Romain, c'est sans doute le sujet et son cerveau qui questionnent l'environnement, l'habitant peu à peu et, finalement, le maîtrisant.

En résumé, on peut se demander s'il est préférable de démonter, d'analyser le mécanisme cérébral ou de le faire fonctionner. Etablir des cartes de fonctions nécessaires, élaborer des stratégies, ne dit pas obligatoirement qui va lire ces cartes et mettre en route ces stratégies.

André JALIGOT

de l'Association pour la Recherche et
la Formation en Pédagogie, LYON

APPRENDRE A APPRENDRE

A 27 ans, Gérard, qui travaillait depuis huit ans comme soudeur dans la même entreprise de mécanique de la région grenobloise, est nommé chef d'équipe. Cette promotion met en évidence une faille secrète dont il est jusqu'ici parvenu à s'accommoder. Issu d'une famille réunissant les ingrédients de l'échec scolaire - père alcoolique, mère élevant seule une nombreuse famille - cet enfant un rien bagarreur, livré à lui-même dans un milieu villageois où le coup de main à donner à l'époque des foins primait sur l'assiduité à l'école, n'a jamais vraiment appris à lire et à écrire. Incapable de supporter ce handicap dans sa nouvelle situation, il donne libre cours à son tempérament facilement violent, et provoque, au cours d'une bagarre, son propre licenciement. Chômage, nouvelles bagarres et contacts fréquents avec les forces de l'ordre, l'engrenage de la marginalisation est enclenché lorsque Gérard arrive à la Maison de la Promotion Sociale (M.P.S.) de Grenoble pour un stage RAMAIN/DIALOG de longue durée. Dix mois d'un travail global mené sur les trois plans parallèles : de la reprise de confiance en soi, de l'apprentissage de l'apprentissage, et de l'acquisition des connaissances, modifient progressivement son comportement. A la fin de l'année au cours de laquelle pour la première fois depuis longtemps il n'a pas eu affaire à la force publique, Gérard participe à un stage de parapente, lui qui avait naguère échoué à l'entrée en préparation militaire parachutiste pour refus de saut. Il sait lire, se débrouille pour écrire, et s'avère apte à occuper le poste qu'il avait rejeté. Aux dernières nouvelles, l'un de ses anciens

employeurs a repris contact avec lui pour lui proposer un emploi.

Le cas de Michel, 28 ans, diffère légèrement. Fils unique d'une famille modeste, il a manifesté très tôt des signes de dyslexie, bien décelés dans le milieu scolaire, mais non traités. Illettré, il stagne depuis neuf ans comme O.S. chez le même employeur, incapable de progresser malgré de réelles capacités d'évolution, en particulier une excellente mémoire visuelle. Inscrit à la M.P.S. pour un stage de longue durée dans le cadre d'un congé-formation, Michel a retrouvé, avec la confiance en lui, les compétences de lecture et d'écriture. Remarqué par le patron d'une P.M.E. dans laquelle il passe dix jours en fin de stage, Michel se voit proposer un nouvel emploi, et occupe aujourd'hui les fonctions de chef d'équipe.

L'issue s'est révélée moins positive pour Aziz, 19 ans, né en France de parents algériens. D'une scolarité effectuée en France, Aziz a retenu quelques bribes de lecture et d'écriture, mais ne possède aucune notion des opérations de calcul élémentaire. Très instable au cours du stage, malgré le bon accueil que lui ont réservé les stagiaires adultes, Aziz décroche au bout de quatre mois. Il ne supporte pas le travail sur lui-même qu'implique le recours à la méthode Romain, et relève plutôt d'une véritable psychothérapie, qu'il ne suivra jamais en raison de ses origines sociales et culturelles. Après quatre mois de stage, Aziz a cependant manifesté le début d'une volonté de réinsertion. Par exemple, en prenant une décision sur son état-civil (il a opté pour la

nationalité française) et en parvenant à se stabiliser durant quelques mois dans le service entretien d'une municipalité. Face à la montée de l'illettrisme, la méthode DIALOG n'est pas une panacée. Elle est le fruit d'un travail personnel sur les problèmes de l'apprentissage en milieu illettré ou analphabète, mené depuis quinze ans au sein de différents organismes, et structuré selon les principes de la pédagogie Romain, sous la direction de M. Germain FAJARDO.⁸

A la différence de l'analphabétisme, l'illettrisme, conforté par la crise et la télévision, touche une population qui n'a pu profiter de l'apprentissage scolaire à l'âge auquel elle aurait pu le faire. Ce phénomène complexe s'enracine dans un ensemble de causes, qu'il appartient au formateur de bien cerner avant de tenter d'y apporter quelque réponse que ce soit.

Au travers de DIALOG, le traitement de l'illettrisme passe d'une part par la prise en compte des difficultés liées à un contexte social difficile, et d'autre part, par une démarche spécifique, différente de la situation scolaire déjà vécue dans l'échec. Il s'agit de viser la reconquête de l'autonomie, par une approche globale de la personnalité, indissociable de l'apprentissage technique.

"Se connaître et savoir choisir pour mieux apprendre", est l'un des fils conducteurs de la pédagogie mise au point par Simonne RAMAIN (1900-1975). Cette méthode de développement personnel s'inscrit dans le courant humaniste, et intègre les découvertes de la pédagogie moderne. Consignée en plusieurs centaines d'exercices, adaptés à différents publics, elle

⁸ M. Germain Fajardo, ancien professeur de l'enseignement secondaire puis chargé de cours de psycholinguistique et de pédagogie à l'université de Paris III est actuellement Président de l'Association Simonne Romain Internationale (ASR)

jouit d'une grande notoriété à l'étranger et particulièrement au Québec, en Amérique du Sud, en Suisse et en Belgique. En France, elle est surtout pratiquée dans les secteurs de l'éducation spécialisée et de la formation permanente. Simonne RAMAIN s'appuie sur une constatation selon laquelle "quel que soit le domaine de la formation, nous avons tendance à nous attacher trop vite à l'aspect spécialisé du problème. Nous voulons combler une lacune technique par un rattrapage technique, une lacune scolaire par un rattrapage scolaire, c'est-à-dire par un procédé de l'ordre de l'objet. Or la plupart du temps, la lacune véritable est de l'ordre du sujet. Sur le plan des capacités, mauvaise perception, mauvaise représentation, mauvaise adaptation motrice. Sur le plan de l'attitude, de la manière d'être dans la situation, défauts d'attention, de vigilance, de disponibilité, de persévérance dans l'effort. L'éducation du sujet en tant que tel est un préalable, qui s'opère mal tant qu'on l'allie étroitement aux opérations et aux connaissances spécialisées requises par l'objet"⁹

Pédagogie du sujet, mise en éveil de l'attention, globalité de l'individu et du langage sont trois principes fondamentaux, appliqués à l'enseignement des techniques d'expressions orales et écrites de la langue française qui fondent la méthode DIALOG.

A la différence de la démarche traditionnelle d'apprentissage (choix d'un groupe aussi homogène que possible, objectif fixé sur un niveau donné à un moment donné, progression linéaire du plus facile au plus difficile, enseignement cloisonné en plusieurs matières, préparation directe de documents réels tels que la fiche de sécurité sociale ou d'état-civil...)

⁹ L.F. GIBERT « Une méthode d'éducation de base, la Méthode Romain » Revue Pédagogie n°2-3 (1963)

DIALOG s'appuie sur le choix d'un groupe hétérogène, au sein duquel chacun doit pouvoir évoluer aussi loin que possible. Une progression discontinue, dans laquelle la variété est une obligation, incite à faire face à toute situation. Il n'est pas nécessaire d'avoir surmonté l'écueil précédent pour affronter l'écueil actuel. Le seul pré requis est le désir d'évoluer. La qualité de la recherche est plus importante que le résultat. La fusion des matières, la souplesse dans la programmation, l'attention portée sur le sujet, privilégient la relation comme élément essentiel de ce travail éducatif.

Enfin, l'habitude est donnée d'inventer des réponses adéquates aux problèmes posés, sans travailler sur des modèles tout faits : trouver un contexte, inventer une suite, imaginer ce qui a précédé... sont retenus comme exercices parce qu'ils sont source de créativité.

Mais la réussite de cette méthode implique aussi le respect de conditions rigoureuses indispensables :

- démarche préalable de sélection, opérée non sur des critères de niveau, mais de motivation et de capacités.
- traitement du passif social (souvent engendré par l'illettrisme, l'exemple type en est la facture d'hôpital non payée, les rappels et mises en demeure laissés sans réponse jusqu'à la saisie).
- durée du stage bien adaptée à la population concernée et aux objectifs visés.
- formation et suivi des formateurs.

Gérard, Michel, Aziz... étaient venus pour apprendre à lire et écrire. Sans refuser de répondre à leur demande on leur a proposé de voir plus loin que le geste technique en les invitant, dès les premières heures du stage, à s'intéresser d'abord à eux-mêmes. Ils ont dû s'adapter à cette situation inattendue, inventer une réponse personnelle et prendre ainsi le chemin d'un véritable apprentissage devenu acte de création.

Philippe CHATEL
de la Maison de la Promotion
Sociale

Grenoble

Au CFPS Château de Seedorf



Dans le dernier numéro de LABYRINTHE ont paru quelques réflexions de jeunes filles pratiquant le Romain au Centre de Formation Professionnelle et Sociale du Château de Seedorf (Suisse).

Voici la suite de ces réflexions, exprimées au travers des dessins de PECUB (voir LABYRINTHE no 4, novembre 1988).

DECORATIONS

On doit dessiner des croix
et continuer le modèle.
On dessine des croix pour décorer.
J'aime bien cet exercice
parce que je peux choisir la couleur.

Je déteste dessiner les croix
parce que je me trompe toujours.

On doit se taire
et écouter les consignes.

C'est difficile
parce qu'il faut faire
beaucoup de choses à la fois :
compter
changer de couleur,
soigner le travail.
Et Hubert m'énervé parce qu'il vient
me poser des questions
pendant que je travaille.



DICTEE DE SIGNES

Moi, je n'aime pas
la dictée de signes
à cause de l'exactitude
des signes.
J'ai toujours l'impression
que c'est pas tout à fait exact.

Cet exercice apporte beaucoup
de mémoire pour apprendre
des signes différents.
Le Ramain. j'adore et je déteste.
Merci de votre compréhension !

La dictée de signes,
ça me rend malade
mais c'est quand même bien.
Il faut se souvenir du signe
que le maître a montré
pour le dessiner ensuite.

C'est assez difficile
de reproduire les signes.
Il faut faire le motif assez vite.
Il faut beaucoup de concentration
mais on s'amuse pas mal.

La dictée de signes,
c'est assez dur mais c'est rigolo
et ça nous apprend à mieux dessiner.

La dictée de signes m'énerve.
Je n'aime pas ça.
Pour la cuisine,
ça ne nous fait pas progresser.
Jusqu'à maintenant,
je ne connaissais pas le Ramain
et ça allait nettement mieux.



ESTIMATION

Cet exercice, je l'aime bien.
J'essaie d'aller vite
et de faire
le moins d'erreurs possible.

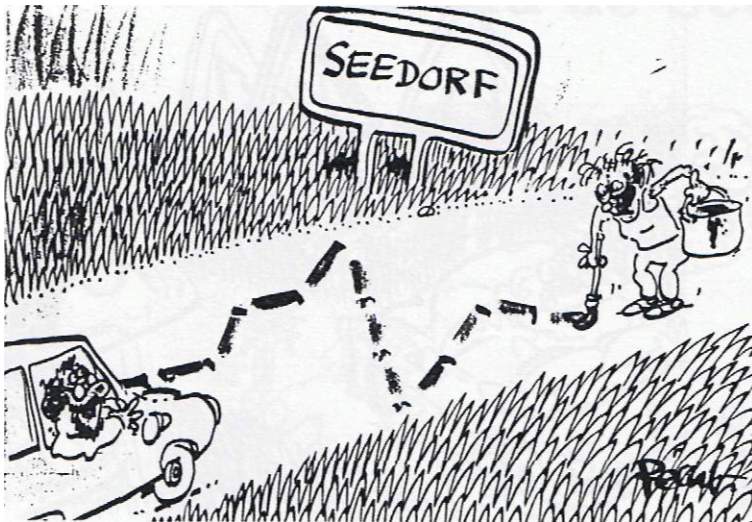
Quand je trie les fils de fer.
j'ai toujours envie de tricher.

Cette méthode de triage est
bien
car c'est un exercice assez
calme.
Il faut aussi se concentrer
pour mettre le fil
dans la bonne boîte.

Dans cet exercice, je m'énerve.
C'est trop long.
11 y a trop de fils à trier.

Cet exercice peut
peut-être servir à quelque
chose
dans la cuisine
quand on doit estimer
les quantités.

Pour faire ce travail
Il faut de l'œil
Pour estimer les longueurs



Il faut être à son affaire,
comprendre;
il faut non seulement
entendre.
mais écouter.

On peut aller jusqu'au bout,
même si on a un problème:
il faut toujours essayer.

S'il y a une erreur,
c'est comme un accident.
Il faut demander, réagir.

Il va "droit au Centre" !

C'est un exercice subtil
car il exige
de la concentration.
mais il y a aussi
la vitesse.

Il y a des jours où ...

Pour assurer un bon
résultat,
il faut écouter les
consignes
et prendre
ses responsabilités.

Il faut s'en sortir
avec les verticales
et les horizontales
et faire juste
les dimensions du
rectangle.

Il faut attendre la fin
pour redire les points.
Alors si je ne comprends
rien,
je fais rien.

PATE A MODELER

Il faut observer la forme.

Au début,
on croit que c'est bébé,
mais c'est pas facile.

Quand on vous demande de nous
aider,
vous touchez pas la forme.
Si vous faisiez à notre place
vous penseriez
qu'on est des "pommes".

J'aime bien la pâte à
modeler. J'adore faire
des objets. Certains
sont difficiles.

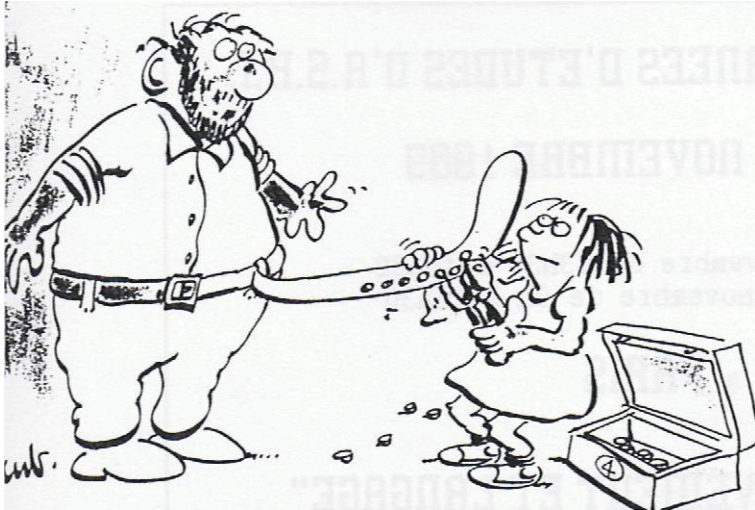
La pâte à modeler.
je trouve ça super génial.
C'est ce que je préfère au
Romain
mais j'aimerais quand même
travailler sur la table.
Avec les doigts, c'est difficile.

Réaliser des choses en
pâte à modeler, c'est bien.

Avec la pâte à modeler,
j'ai 1 impression
de retourner en
enfance.

L'exercice de pâte à modeler
est assez bien
car on doit reproduire des
formes.
C'est parfois difficile,
ça salit les mains
mais on s'amuse bien.



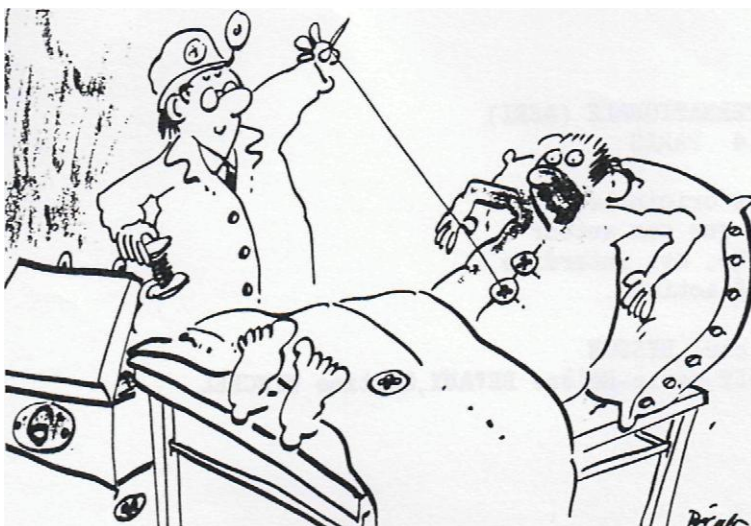
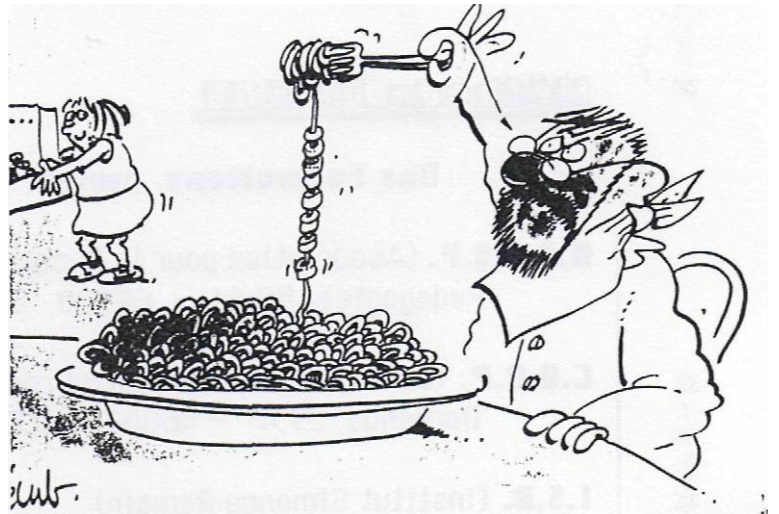


CAISSETTES

Il faut faire
le plus vite possible
et le mieux possible.
Il faut trouver des trucs
pour se faciliter le travail
et augmenter la rapidité.

On doit comptabiliser
ce qui est livrable
mais c'est moi qui contrôle.

Quand x nous aide,
il donne pas la réponse,
il veut
que nous trouvions nous-
mêmes.



C'est amusant mais important
parce que ça aide à réfléchir :
il faut lire les consignes.
tout se rappeler,
s'organiser.

C'est "bonnard" ou embêtant
selon les numéros des
caisettes.
Mais ça dépend aussi
des personnes
parce que
quand on regarde
les autres travailler,
on voit qu'elles ont pas
les mêmes réactions que
nous.

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, Martine WINCKEL.

I.S.S.N. : 0988 - 2294

Imprimé par nos soins.