



# LABYRINTHE

Association Simonne Romain Internationale

92BIS BOULEVARD DU MONTPARNASSE - 75014 PARIS

SEMESTRIEL - ABONNEMENT ANNUEL : 100 FRANCS

N° 4 Novembre 88

## SOMMAIRE

Page 1 : Sommaire

Page 3 : Editorial

Page 5 : Structures Cognitives et Structures Emotionnelles,  
Par Maria Clara NASSIF

Page 8 : Séance, Dossier, Exercice, par Michel BESSON

Page 13 : Pratique du Romain en Formation de Formateurs,  
par Martine WINCKEL

Page 19 : Vivre une Formation Romain, par Colette DUREAU

Page 23 : Au C.F.P.S. - Château de Seedorf, Etude Collective

Page 27 : Enquête au Centre de Formation Professionnelle Yves Bodiguel,  
Réalisée par Martine WINCKEL

## EDITORIAL

Nous aurions souhaité vous faire parvenir ce numéro 4 de LABYRINTHE plus tôt. Les récentes difficultés de circulation du courrier ont apporté quelque retard. Vous ne le recevrez sans doute pas avant les Journées d'Etudes des 26 et 27 novembre prochain comme nous l'avions prévu. Nous regrettons que ce contretemps ne vous fournisse pas un support de réflexion avant cette rencontre annuelle qui aura lieu cette année à GENEVE.

Suite aux souhaits émis en finale des Journées de l'an dernier, le thème retenu pour ces Journées d'échanges et de réflexion a été libellé ainsi : "Romain et autres techniques : quels rapports ?" Il est en effet indispensable de pouvoir continuer une réflexion de fond sur le Romain tout en le confrontant aux divers courants de pensée et approches pédagogiques qui traversent l'environnement actuel.

Diverses interventions sont prévues. Des praticiens de la Méthode vont chercher à situer leur pratique et leur compréhension du Romain à partir de leur expérience dans des Etablissements qui pratiquent également d'autres Méthodes, s'appuyant notamment sur les recherches de la Psychologie Cognitive.

Le déroulement de ces Journées à Genève sera d'ailleurs une incitation à explorer plus particulièrement les rapports du Romain avec la pensée des grands chercheurs qui ont associé leur nom à celui de cette ville.

D'autres apports traiteront plus spécifiquement de recherches concernant la méthodologie que le Romain peut insuffler à des enseignements divers.

Comme on le voit, le programme est d'ores et déjà abondant. Il sera bien entendu enrichi encore de tous les échanges formels et informels que vont susciter ces Journées. Nous ne manquerons pas de vous tenir informés dans nos prochains numéros.

Pour l'heure, la livraison de ce numéro de LABYRINTHE constitue à nos yeux une première approche de ce thème en fournissant d'une part des études, d'autre part des rapports d'expérience.

La première étude concerne le projet du Romain et explore les rapports qu'entretiennent structures intellectuelles et structures émotionnelles ; la deuxième étude analyse du point de vue méthodologique l'articulation de l'exercice et de la séance dans la Méthode ; la troisième, quant à elle, apporte des bases de réflexion sur ce qui peut caractériser le Romain dans le contexte actuel de la formation d'adultes.

A ces études répondent des participants qui livrent leur expérience de formation Romain. Responsable dans un organisme de formation ou stagiaires en formation professionnelle, tous évoquent les modifications d'attitudes qu'ils perçoivent et auxquelles ils ne s'attendaient pas forcément. Le dernier texte témoigne des réactions d'un groupe de jeunes et nous souhaitons, comme nous l'a écrit André Gardon, l'animateur de ce groupe, que "ces papiers suscitent sourire et peut-être réflexion"

La diversité des abords ne réside pas seulement dans les contenus traités mais aussi dans le mode d'approche. Il est certainement essentiel pour notre revue que des styles différents puissent s'exprimer, la formulation de la pensée pouvant s'effectuer sur des registres très variés. Que chacun trouve là une expression pouvant correspondre davantage à son mode d'expression est notre plus vif souhait. Notre second souhait est que chacun d'entre vous ne craigne pas de contribuer à cette ouverture en proposant sa contribution.

Michel BESSON

## **STRUCTURES COGNITIVES**

### **et STRUCTURES EMOTIONNELLES**

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 de chaque moment nécessaire à son accomplissement.

Pendant l'exécution d'un exercice proposé, la manière dont le sujet le réalise est travaillée par le thérapeute pour l'aider à se percevoir dans sa relation au travail, à lui-même et au thérapeute.

La manière dont l'individu se place dans les situations proposées fournit une série d'éléments qui nous indiquent comment le sujet se situe face à la vie et à ses exigences. Quand le thérapeute propose une réalisation à travers un énoncé verbal clair et explicite, il sera possible d'observer comment l'individu affronte ses difficultés en rapport à la compréhension de ce qui lui est demandé, comment il réagit aux adversités qui peuvent se présenter pendant l'exécution du travail, telles que, par exemple, le découragement ou l'erreur qui peuvent surgir, et finalement sa satisfaction ou son insatisfaction devant le produit final.

Or, l'attention du sujet ne sera pas orientée vers le produit final mais vers le processus intérieur selon lequel la situation a été négociée, élaborée, accompagnée, ce qui nous amène à considérer la notion de limites dans ce contexte.

Les limites dans le Romain ont une valeur adverbiale ; ce sont des composantes de la phrase qui "jouent" simultanément avec la proposition verbale:

"jusqu'à ce que...", "de manière à...", "en même temps que...", "d'une main...", "à gauche de...", "de haut en bas...", "en conservant...", "sans déplacer...", "lentement..." ...

Les limites ne sont pas présentées dans un sens définitif "faites ceci ou cela", "agissez comme cela", mais de manière à ce qu'elles découlent de la relation entre la situation proposée et l'attitude du sujet.

Les consignes situent le contexte dans lequel le sujet travaillera et ce cadre même lui offre les éléments qui vont permettre l'élaboration de la situation globale ; à partir de là, les attitudes seront travaillées dans le sens d'amener le sujet à percevoir si ce qu'il fait est en accord avec ce qui lui a été proposé.

Les limites, dans le Romain, présentent encore une autre caractéristique provenant de la diversité et de la multiplicité de la variété significative des exercices et principalement des consignes, qui contiennent toujours de nouveaux éléments de recherche.

La gamme, la diversité des éléments auxquels le sujet doit faire attention dans la même consigne, simultanément, nous amène à affirmer que les limites tournent encore plus autour d'une action interne qui requiert un sujet actif, présent, capable d'intégrer à tout moment son action à un élément venu du milieu extérieur avec l'actualisation de ses ressources internes, car les consignes sollicitent du sujet un effort, une perception qui mène à l'action, à une découverte.

Nous savons qu'une entrave très profonde à ce que le sujet affronte les diverses situations que la vie lui présente se trouve en grande partie liée à la non utilisation de ses ressources internes, ceci

par manque de spontanéité, par des blocages, des répétitions, par la difficulté d'être créatif dans des situations de pression ou de frustration.

Se voir dans une situation inhabituelle et être invité à la vivre est en soi un exercice qui sollicite à l'intérieur du sujet la captation de nouveaux moyens dont l'appréhension peut être rendue possible par le contexte thérapeutique proposé par le Raimon.

Nous croyons qu'au-delà de la mobilisation de voies neurologiques perceptivo-motrices ou de structures cognitives, le plus important c'est que le sujet puisse entretenir une attitude de non hostilité, d'acceptation, face aux possibilités d'expansion de ses propres ressources, grâce au développement de sa capacité à se risquer. L'hostilité envers soi-même bloque, attaque l'expansion du sujet. Or, cesser seulement d'être hostile envers soi-même n'apporte rien; il faut encore courir le risque, et risquer un comportement différent, proposition qui est constamment renouvelée par les exercices Raimon.

Le même exercice peut solliciter dans chaque sujet différentes situations internes. Il est clair que la tâche est structurée dans les schémas évolutifs, mais au moment même où elle est proposée, le but du travail la dépasse en tant que telle. Elle devient un objet intermédiaire pour que le sujet se découvre dans la relation à lui-même, à l'exercice et au thérapeute.

Être centré sur soi et pouvoir écouter attentivement ce qui est dit plutôt que de se précipiter dans l'action, rechercher et agir dans de telles circonstances, requiert non seulement un appareil cognitif perceptivo-moteur, mais principalement des conditions émotionnelles qui permettent l'intégration de tous les éléments qui mènent à une action organisée, stable et adéquate.

A ce sujet nous aimerions citer cet article du Dr W.M.Domingues :

"Percevoir, c'est pouvoir considérer les éléments dans un contexte, porter un jugement sur l'importance de ces éléments et, partant de là, inférer, décider, choisir un sens en dépit de nombreuses incertitudes et de risques d'erreur qui dépendront à leur tour des éléments et de l'individu qui pense. Apprendre à percevoir, c'est faire une hypothèse juste et pouvoir reformuler

cette hypothèse si elle ne correspond pas à la réalité des choses. Percevoir, c'est pouvoir donner

un sens à une expérience déterminée et cette perception ne peut pas être comprise uniquement sur le plan de la connaissance des signes. Elle devra être faite sur le plan de la formulation d'hypothèses et l'appréhension de significations. Or, le choix qui sera fait, la signification qui sera attribuée à ce qui est perçu, dépendent de l'intelligence et de l'affectivité, ce qui permet l'apprentissage de la liaison interne de ces systèmes. Apprendre signifie pouvoir vivre des expériences émotionnelles, comprendre les diverses significations contenues dans l'expérience, les emmagasiner et les utiliser quand ce sera nécessaire."

Il n'est donc pas étonnant que Raimon donne à son travail le titre de PERCEPTION de SOI, ce que nous comprenons comme l'intégration des divers aspects qui constituent le travail perceptif.

Rappelons enfin que les consignes dans le Raimon renferment un paradoxe apparent. Sur le plan immédiat, elles présentent une connotation restrictive, contraignante; or, dans l'ensemble, elles apparaissent comme un élément qui démarque une situation, qui invite le sujet à se proposer de..., à créer une disponibilité pour..., à partir à la recherche de..., à ne pas s'arrêter devant..., ce qui alors, successivement, crée en lui une mobilité interne survenant de l'acuité de la perception, des nouvelles possibilités de représentation mentale et de l'élargissement de son champ d'action.

C'est ainsi que la réponse finale du participant surgit comme le produit d'une élaboration, d'une relation entre des facteurs externes et internes, d'une découverte de soi.

Maria-Clara NASSIF

Clinica de Reeducação Integrada SANTO ANDRE - São Paulo - BRESIL

Traduit du Portugais par G.FAJARDO

\* N.B. : Nous entendons par "projet" l'ensemble des éléments internes élaborés préalablement à la prise de décision impliquant une action.

## SEANCE, DOSSIER, EXERCICE

La formation que propose le Romain ne s'effectue pas de façon continue Elle s'articule en unités de temps qui reviennent périodiquement et au cours desquelles chacun est invité à vivre une expérience personnelle à partir de quelques exercices de la Méthode. Ainsi, certains groupes vivent des séminaires d'une semaine répartis dans l'année, alors que d'autres groupes ont des rencontres hebdomadaires. Or, si la durée de la formation est discontinue, ces unités dont la durée, la fréquence et le rythme varient selon les groupes ne comportent ni interruptions ni pauses et sont toujours animées par le même animateur. Elles constituent les séances de formation.

### Un peu d'histoire

Dans l'histoire du Romain, cette notion de séance a toujours existé dans les sessions de formation à la Pédagogie Romain ; il est moins certain qu'elle ait été mise en oeuvre systématiquement dans d'autres contextes et certains animateurs, travaillant par exemple dans un cadre scolaire, ont pu être tentés d'éparpiller les exercices parmi les autres activités de la journée.

Formellement, je vois apparaître cette notion de séance de manière systématique et structurée dans les deux derniers ouvrages de Simonne Romain : le dossier B qu'elle a appelé "Structuration Mentale par les Exercices Romain" et le dossier des exercices de mouvements intitulé "Perception de Soi par l'Attitude et le Mouvement", communément appelé "dossier d'EAM" (Education des Attitudes et du Mouvement).

Auparavant, ces dossiers présentaient plutôt des ensembles d'exercices regroupés par catégories appelés "séries". L'animateur devait agencer ceux-ci entre eux selon des modalités fournies lors de la formation pédagogique. La nouveauté du "Dossier B" et du "Dossier d'EAM" ne réside pas tant dans

la nouveauté des exercices qu'essentiellement dans la présentation de ceux-ci en séances organisées offrant, à l'intérieur de durées définies, une succession déjà agencée des exercices.

Faut-il voir dans cette nouvelle structuration des dossiers une simple facilitation du travail de l'animateur désormais déchargé de l'aménagement des exercices entre eux puisque celui-ci est donné ? Doit-on plutôt regretter la rigidité qui semble découler de ce découpage et qui paraît priver l'animateur d'une part d'initiative ?

La question est loin d'être anecdotique et peut se formuler ainsi : le Romain est-il concevable à partir des séances qu'il propose dans la formation ou bien à partir des exercices qui composent la Méthode ?

En effet, cette structuration nouvelle des dossiers traduit un approfondissement méthodologique et revêt une signification propre à éclairer la démarche pédagogique du Romain. Pour tenter de cerner cette signification, il faut mettre en relation les notions de séance, de dossier et d'exercice puisqu' aussi bien, une séance est forcément faite d'exercices extraits d'un dossier de la Méthode.

### Le dossier d'exercices Romain

Dans une première approche, on pourrait dire qu'un dossier de la Méthode Romain est un stock d'exercices tous différents : près de 400 dans le dossier EAM, autant dans le dossier B, plus du double dans d'autres dossiers. Qui dit stock, dit la possibilité de puiser dedans. Une tentation serait de trouver là une mine de réponses toutes prêtes à leurs problèmes du moment, comme certains livres scolaires peuvent être une source d'exercices à la disposition d'un professeur. Dans ce cas il n'est pas question de parler de Méthode

Puisque la méthodologie qui sera employée ne sera pas celle du livre en question mais bien celle de la personne qui va employer les dits exercices.

En effet, une Méthode suppose non seulement des outils mis à disposition mais également une pédagogie qui sous-tend leur choix et leur organisation

Or, parce que le Romain se présente comme une Méthode, il n'est pas question de proposer de temps en temps des exercices dans la semaine ou dans la journée selon les besoins ressentis ou imaginés par le participant ou par l'animateur. Apparemment semés en désordre dans le vaste ensemble d'un dossier, les exercices laissent voir une structure qui n'est pas le fait du hasard. On peut brièvement retenir trois critères qui régissent cette structure et empêchent d'isoler les exercices qui la composent d'un contexte méthodologique qui cherche à brouiller les pistes menant plus ou moins consciemment à la poursuite d'un résultat prévu, donc fermé.

Tout d'abord, les exercices sont organisés entre eux en séries. Ces séries d'exercices ne font pas apparaître de progression en ligne constante allant des plus simples aux plus difficiles qui faciliteraient un éventuel entraînement de la démarche nécessaire à l'obtention d'un résultat puisque le Romain ne vise pas l'acquisition de ces résultats ni même directement celle d'une démarche particulière pour les atteindre mais plutôt une adaptabilité des attitudes du sujet permettant à celui-ci de s'adapter aux situations qui se présentent à lui. Pas question donc de s'entraîner à l'intérieur d'une série jusqu'à parvenir à une maîtrise ne soit des problèmes posés soit même des opérations nécessaires à leur résolution.

De plus ces séries sont découpées transversalement en "tranches" qui ne suivent plus du tout la logique propre des séries mais situent l'enjeu au niveau du sujet. Comment s'y retrouver puisque chacune de ces tranches est réalisée intégralement avant qu'on aborde la suivante. Autant il est possible d'entrevoir où pourrait entraîner la série d'un même type d'exercice en développant tel ou tel comportement, autant le participant va être désorienté par une organisation des exercices qui ne lui permet pas de poursuivre un objectif défini par le contenu formel de l'exercice. L'animateur, de son côté, n'est guère mieux loti. A quoi va-t-il se raccrocher s'il ne peut pas prédire à lui-même et au participant où va le mener l'expérience de l'exercice ?

Enfin, à l'intérieur d'un dossier, les exercices ne font pas appel à toutes les expériences possibles, mais sont localisés dans quelques secteurs. Même si bien des expériences peuvent présenter un grand intérêt, elles n'ont pas été introduites dans le corpus d'un dossier. L'objectif, en effet, n'est pas de développer des contenus de savoir ou des comportements mais de proposer des moments d'expérience ouverts, analogiques aux autres moments d'expérience que vit le participant hors formation. L'animateur, pas plus que le participant, ne peut prévoir, préjuger l'évolution qui se joue. S'il le faisait, il forcerait une voie sans laisser l'autre advenir dans ses voies.

Tout ceci nous conduit à appréhender cette organisation d'un dossier comme ayant un sens dans la mesure où un dossier Romain a un projet. Entendons-nous. Ce projet intéresse la personne du participant et non ses aptitudes. Si ce dernier est surpris à tout moment dans les retranchements de ses comportements, c'est pour mieux travailler au niveau de ses attitudes. Ce projet, 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 temps

Le temps est un autre repère d'un dossier : comprenant un nombre important d'exercices, il totalise aussi un nombre important d'heures d'expérience. Il propose généralement son projet en 250 ou 300 heures de travail. Or, cette durée d'expérience relativement longue n'est pas proposée de façon continue pour constituer une formation de type intensif, polarisant entièrement l'activité et le temps du participant durant un certain nombre de semaines. Elle est répartie sur plusieurs mois sinon plusieurs années laissant aux participants la possibilité de mener leurs autres activités et permettant donc que s'instaurent des interrelations entre ces activités et la formation.

Il y a donc un jeu entre le temps des exercices et le temps de vie hors formation. Des rebondissements vont avoir lieu. Pourtant, si le rapport d'un temps à un autre relève bien du travail personnel du participant qui peut établir des analogies, élargir à son quotidien une étude amorcée pendant la formation ou, à l'inverse, approfondir durant cette dernière une

réflexion survenue ailleurs, la gestion du temps de formation, elle, n'est pas laissée à son initiative.

De même que les exercices ne sont pas à la disposition du groupe qui en aurait la maîtrise pour décider ou non de leur utilité ou de leur opportunité, de même, le temps est un aspect de la réalité à laquelle chacun est contraint. Certes, il peut s'y soumettre, s'y soustraire ou y adhérer mais il lui faut, de toute façon, faire avec. Dans ce sens, l'exercice, comme toute situation de la vie, a des limites de durée qui ne relèvent pas de la décision du sujet. Par ailleurs, chaque situation se présente à un moment qui n'est pas forcément celui qu'il aurait souhaité ou préféré.

C'est qu'en effet, un dossier de la Méthode est avant tout une proposition faite à quelqu'un ou à un groupe auxquels on propose le projet qui le constitue. Cette proposition répond forcément à une demande formulée d'une manière ou d'une autre. A cette demande correspond un diagnostic de la part de l'animateur qui va opérer un choix méthodologique : ce choix pouvant être ou non une proposition de formation Ramain selon que cette formation lui paraît ou non une réponse adéquate à la demande telle qu'il a pu la situer.

Comme on le voit, la responsabilité de l'animateur est fortement engagée dans ce choix du moyen de réponse. Il n'a pas toute latitude dans la gestion du dossier puisque le dossier, comme on l'a vu, est porteur d'un projet et donc structuré en conséquence, mais il est déjà responsable de son indication. Il est aussi responsable de la manière dont il fait aboutir ce projet, car le dossier ne peut pas exister sans lui, cela va de soi. Sur ce point, il est utile d'étudier d'un peu plus près la notion d'exercice Ramain.

### **L'exercice Ramain**

Il n'est pas question, dans le cadre de cet article, de faire le tour de la question posée par l'exercice en Ramain. Je voudrais me contenter de quelques remarques. La première concerne le temps. L'exercice est un moment qui a un début, un déroulement plus ou moins long et une fin. Cette fin est donnée par l'animateur quel que soit l'état d'avancement du travail réalisé par chaque participant. La durée d'exercice, et c'est la première constatation, n'est pas directement dépendante de la production effectuée par les membres du groupe.

Certains auront peut-être terminé la tâche proposée bien avant que ne soit indiqué la fin du temps imparti ; d'autres, à l'inverse, devront cesser l'activité proposée alors qu'ils sont encore dans la recherche d'une solution. Il y a donc décalage entre temps et objectif formel de l'exercice.

Chaque exercice en effet est polarisé sur un but formel : il s'agit par exemple de réaliser la copie d'un dessin ou bien d'opérer un tri d'objets divers ou encore d'effectuer le dessin d'une figure selon un axe de symétrie donné ou de procéder à tels ou tels mouvements corporels. Dans tous les cas, l'objectif affiché est très circonscrit. Pourtant l'enjeu ne se réduit pas à la réussite liée à l'objectif défini. Sinon, le temps limité de l'expérience n'aurait pas de sens ou aurait seulement la signification d'une habileté à acquérir mesurée à l'aune de la vitesse.

L'expérience individuelle du participant est protéiforme et peut n'avoir qu'un rapport très lointain avec l'objectif formel présenté au départ. Les questions que peut se poser un participant confronté à un exercice de mouvement par exemple, ne sont pas obligatoirement toutes d'ordre moteur. Des thèmes comme l'insuffisance de représentation mentale ou la lassitude ou bien la crainte de prendre le risque d'oser un mouvement complexe nouveau peuvent accaparer le champ de conscience du sujet alors qu'ils ne font pas partie directement des propositions de travail. Des fonctions en apparence étrangères à la problématique immédiate de l'exercice sont sollicitées et font en fin de compte l'objet essentiel du travail personnel du participant.

Ce moment d'expérience cristallisé autour d'un but énoncé a des rapports avec d'autres moments d'expérience du sujet. Certes, il est souvent fait appel à d'autres exercices déjà réalisés ou seulement en cours. Mais, s'il y a bien des rapports d'un exercice à l'autre dans le dossier (par exemple, réaliser tel dessin sur une feuille qui a servi à un autre dessin effectué préalablement), ces rapports d'exercices à exercices ne constituent pas pour autant des rapports d'expérience. Cette expérience ne peut pas jouer en effet si elle n'est pas située dans une histoire. Or, cette histoire n'est pas celle des autres exercices dans le dossier. C'est celle de l'individu qui est indépendante du dossier constitué.



## La séance

Il y a là un vide entre dossier et expérience personnelle. C'est de là que naît l'importance de la notion de séance. La séance est située à un carrefour entre le dossier qui est une structure autour d'un projet et la demande du sujet. L'un ne maîtrise pas l'autre. Il n'y a pas correspondance adéquate de l'un à l'autre et forcément un décalage apparaît. Du coup, le temps de la séance prend un sens qui n'est pas celui de l'exercice. La séance, comme l'exercice, a un début et une fin. Mais elle n'est pas constituée de l'addition des différents exercices qui pourtant la composent. Sa durée est traversée par l'histoire du participant et du groupe

Si la séance n'a pas de pause, c'est dans le but de donner à vivre un temps et un espace qui, à tout prix, ne doit pas se confondre avec la succession des objectifs formels. Il est banal de constater combien par exemple il est difficile de quitter la passion avec laquelle on s'est engagé dans la réalisation de tel exercice pour tenter un nouvel investissement dans un exercice qui n'a rien à voir avec le précédent ou au contraire d'attendre dans l'ennui et la fatigue que se termine un temps de travail et que débute une autre situation espérée plus agréable .

On le voit, méthodologiquement, la séance est une instance fondamentale de la Méthode Romain qui ne doit absolument pas être réduite ni aux dossiers ni à l'unité de l'exercice. C'est là sans doute qu'apparaît aussi de façon très nette la responsabilité de l'animateur. Certes, la Méthode, par l'organisation bien structurée du dossier, ne lui laisse pas la possibilité de choisir indéfiniment les exercices qu'il propose ; il est ainsi soumis lui aussi au principe d'une réalité dont il n'est pas le maître absolu. Il lui incombe cependant la responsabilité de la gestion de la séance et des séances entre elles. Il doit permettre des rapports d'intensité, de lassitude, de rythme, qui sont, tout autant que les contenus apparents des exercices, l'objet du travail pédagogique du Romain.

La séance en Romain, crée un mouvement d'expérience ; elle est accès à l'histoire personnelle du sujet par lui-même ; à ce titre, elle est essentielle. En effet, la séance se nourrit d'une part des confrontations avec les problèmes que posent les divers exercices, d'autre part, du vécu et des réflexions qui opèrent dans les entre-séances. Le travail personnel qu'opère le participant est en relation avec ces trois aspects de la structure de la Méthode : le dossier, l'exercice mais aussi la séance ; et c'est finalement dans cette dernière qu'il a toute chance de rencontrer sa propre histoire.

Un exercice commence et prend fin alors qu'on a ou non terminé la tâche proposée. Une séance commence et prend fin mais le travail se poursuit puisqu'on se donne rendez-vous pour la séance suivante. On commence un dossier Romain qui se termine un jour, mais en a-t-on fini ?

Michel BESSON

de l'Institut Simone Romain Paris

## PRATIQUE DU RAMAIN

### EN FORMATION DE FORMATEURS

Le contexte dans lequel s'inscrit cette réflexion est celui de la formation professionnelle d'adultes. Pratiquer le Raimon comme "participant" fait partie du parcours obligé d'un futur animateur de groupe Raimon . J'ai pu rencontrer des formateurs pour adolescents et adultes que les semaines de formation personnelle au Raimon questionnaient et enrichissaient dans leur pratique quotidienne d'enseignant.

Il serait intéressant de leur laisser la parole. Je me propose ici de jeter les bases d'une réflexion sur ce qu'offre l'expérience du Raimon pour de futurs formateurs, ou des formateurs désireux d'améliorer leur pratique.

Dans un premier temps, il me semble nécessaire de situer les enjeux de la formation pour adultes tels qu'ils se présentent actuellement, car ils ont pour conséquence de modeler les besoins en formation des formateurs. Il n'est pas exclu que les autres enseignements soient concernés.

#### I -LA FORMATION D'ADULTES

La formation des adultes a pour finalité principale que les formés puissent s'intégrer à la vie sociale et professionnelle, qu'ils soient ou non en activité au moment de leur formation. Former des adultes exige donc d'être en prise directe avec les enjeux du monde professionnel. Or, ceux-ci se sont modifiés.

Un premier aspect : dans un métier ou une branche professionnelle, il devient bien rare de pouvoir faire carrière sans être confronté à de nouveaux outils, de nouvelles techniques et des façons de travailler différentes. "Nouvelles technologies, modernisation, automatisation, ..." Par exemple, en mécanique générale, le tourneur travaillant sur un tour à commandes numériques ne manipule plus directement la pièce qu'il fabrique et n'opère plus ses réglages manuellement. Il transmet à une machine les instructions pour qu'elle le fasse. C'est un autre travail qui exige d'autres aptitudes. Les connaissances acquises par l'expérience antérieure ne sont pas inutilisables dans ce nouveau rapport à la pièce et à l'outil, mais elles sont à renégocier dans une compréhension différente.

Vu l'évolution rapide des techniques, il y a de fortes chances pour que tout professionnel doive s'adapter (plus ou moins fréquemment et rapidement) à des situations exigeant de nouvelles compétences.

Un deuxième point va dans le même sens de la mobilité du professionnel : celui des conditions du marché de l'emploi. Exercer le métier appris et faire carrière dans sa profession est de moins en moins garanti. Ainsi, en possession d'un CAP, le technicien est moins certain qu'auparavant de trouver un emploi correspondant à sa formation, sauf pour certaines filières en évolution. Mais cela va très vite et nul ne peut assurer cette demande dans un avenir proche, et pas forcément dans les mêmes conditions de travail que celles apprises.

Et nous rejoignons le point précédent : chacun doit se donner les moyens de garantir son adaptabilité. Même si la finalité d'intégration socio-professionnelle subsiste, la formation des adultes doit servir des objectifs différents de ceux d'il y a quelques années. Pour répondre aux mêmes objectifs d'adapter l'homme à son travail, la transmission des savoir-faire à chaque fois pris des formes différentes, selon les caractéristiques du milieu demandeur (périodes, filières professionnelles).

Quelques exemples :

- Le compagnonnage. Ici, le savoir est surtout celui de l'expérience. On apprend sur le tas, dans un contexte très professionnel et technique précis. L'apprentissage se fait en situation de travail.

- Les stages AFPA. Après 1945, il s'agit de faire face à un accroissement de la production. On apprend, hors du contexte professionnel, en école, pour reproduire ensuite dans un emploi.

- Les formations-actions où milieu d'apprentissage et monde professionnel sont imbriqués. Dans les stages pour demandeurs d'emploi, l'alternance entre le centre de formation et l'entreprise s'est développée. Des formules de contrat formation-emploi sont préconisées. Dans l'entreprise, les stages catalogués tendent à évoluer vers des actions en prise directe avec les situations de travail qui exigent de nouvelles façons de faire et connaissances.

Les données économiques actuelles ne permettent donc plus de dissocier formation initiale (scolaire ou professionnelle) et exercice professionnel. Tout adulte désireux de s'intégrer dans le socio-professionnel doit pouvoir continuer à apprendre. Le fameux "apprendre à apprendre" est bien d'actualité.

Former ne se résume pas à "donner la forme", comme si cet acquis pouvait être figé. Au contraire, le formé doit rester dans une dynamique constante, sans oublier qu'il est corps, esprit, mouvement en devenir. Rappelons que Simonne Ramain a débuté sa pratique dans le monde de la production où l'individu n'était considéré que dans cette efficacité immédiate. Redonner vie à l'individu global l'animait.

Actuellement, les conditions des entreprises rendent nécessaires - pour le travailleur et pour ceux qui l'emploient - que l'individu soit présent à son travail : qu'il réfléchisse, s'adapte, propose... On parle de management participatif, cercles de qualité, dans l'entreprise ; de pédagogie active dans la formation.

A travers cette analyse sans doute simplificatrice et qui demanderait à être nuancée, apparaissent les liens entre les caractéristiques du monde professionnel et celles des dispositifs et méthodes de formation. Il semble que pour l'heure, de nouvelles réponses doivent être trouvées et sont mises en place pour répondre aux données actuelles.

Par voie de conséquence, la place et la pratique des formateurs ne peuvent plus rester identiques. Eux non plus n'échappent pas à l'évolution des métiers !

1- Le formateur est de moins en moins uniquement un transmetteur technique. Au-delà de la technique, il enseigne la possibilité de s'en dégager ; ce qui serait un peu "l'esprit" de la technique, son intelligence. Il sait que la personne qu'il forme devra s'adapter à des situations de travail très diverses et il s'agit de la préparer au mieux à toute progression - quasi obligée - horizontale et verticale dans la profession. Paradoxe de devoir apprendre ce qui devrait peut-être s'oublier aussi vite.

2- Surtout avec des demandeurs d'emploi, le formateur ne peut ignorer que les stagiaires sont de moins en moins fixés sur leur choix professionnel. Les débouchés sont loin d'être évidents et les faits viennent renforcer cette position. Il s'agit donc souvent de former à une intégration professionnelle quelle qu'elle soit, plus qu'à un métier précis.

Mais, même si la mobilité est demandée, les professionnels doivent dans un même temps être des supers experts dans leur domaine de compétence.

Le formateur est donc pris dans un champ de demandes très diverses, souvent réunies dans un même groupe en formation.

Pour prendre l'exemple d'un stage de formation professionnelle pour adultes préparant au CAP de réparateurs de véhicules (10 mois) :

- quelques-uns se destinent au métier : ils ont besoin d'acquérir des techniques et connaissances, mais surtout de la méthode et des capacités de réflexion car les véhicules changent et les problèmes posés aussi (pour toute question de maintenance)

- d'autres découvrent qu'ils ne feront usage que d'une partie de leur formation ou encore que ce métier ne leur convient pas. Mais ils peuvent apprendre dans le stage un minimum de savoir-faire pour trouver un emploi après. Comment les aider à définir leur métier ? Comment les y préparer, les situations de formation devenant plus des supports d'apprentissage plus généraux, comme de s'organiser pour réaliser une pièce qui demande différentes opérations, travailler avec d'autres ...

Les formateurs se sentent coincés entre ceux qui veulent plus de technique, ceux qui butent sur des tâches simples ou ceux qui se soucient peu du métier lui-même. Exigences si contradictoires et différentes ?

Dans un cas comme dans l'autre, la situation de formation vise à l'acquisition de connaissances et de savoir-faire spécifiques au métier ; mais tout ce qui a été mis en œuvre à travers ces apprentissages importe également car ce sera présent dans d'autres situations : démarches d'analyse, gestes.

Les formateurs cherchent à savoir comment (par quelle technique pédagogique) faire pour que ces attitudes, démarches, etc. soient aussi l'objet de l'apprentissage et transférables dans toute situation de travail futur. Comment rendre le stagiaire acteur de sa formation et de ses choix ?

Les méthodes et dispositifs de formation évoluent dans ce sens notamment par l'exercice de la "pédagogie active". Mais comme tout technicien, le formateur doit comprendre la méthode pour pouvoir la mettre en œuvre.

Les principes de la pédagogie active sont que :

- 1) le Formé apprend par son **activité** propre - observation, réflexion, expérimentation ... ;
- 2) l'organisation de la formation se développe à partir des **motivations** réelles des formés ;
- 3) la formation s'appuie sur la coopération et les rapports sociaux au sein du **groupe** en formation.

Cela suppose donc de mettre en place une formation qui ait les caractéristiques suivantes :

- un groupe,
- dans une situation qui concerne les membres du groupe,
- par laquelle ils sont "activés": un modèle de résolution n'est pas proposé et la recherche se fait en commun.

Mais ce ne sont pas tant les caractéristiques de la situation qu'il s'agit de créer que de garantir l'atteinte des objectifs de formation, c'est-à-dire que, en fonction des finalités dégagées auparavant

- 1) c'est le formé qui est maître d'œuvre de sa formation ;
- 2) c'est le formé qui détient les critères d'évaluation de sa formation ;
- 3) le passage par l'acte est moment clé de l'apprentissage car il est expérience à partir des représentations personnelles du Formé.

Il importe donc surtout que chaque formateur puisse concevoir des réponses adaptées aux objectifs de la formation qu'il dispense, aux particularités de chaque formé et selon ses possibilités propres (techniques, expérience et personnalité).

Il est important qu'il s'approprie les "modèles" pour être créateur et concepteur de sa pratique pédagogique.

Cette attitude favorisera le même type d'appropriation des connaissances, chez le stagiaire qu'il accompagne.

C'est surtout dans la relation nouvelle au savoir et au modèle que lui-même développera au travers de sa formation (et qu'il représente du fait de son statut) que le formateur pourra favoriser, en contrecoup, une telle évolution chez son futur "en formation", dans le sens d'une plus grande autonomie.

## II. LA FORMATION DE FORMATEURS

Le formateur doit s'adapter à des situations de travail très diverses et encore moins qu'avant, il ne peut y répondre de façon "stéréotypée" et selon une technique apprise pour les raisons évoquées ci-dessus. Que sa formation relève d'une pédagogie active me paraît impératif.

Je reprends dans ce sens le discours de l'IFACE (1) :

"-la personnalité du formateur est son principal instrument.

- la capacité d'écoute du formateur est plus importante que son art oratoire,

- c'est la relation du formateur au savoir, plus que ses connaissances (...) qui détermine son style pédagogique."

D'autre part,

" - le formateur a une propension à reproduire la formation qu'il a lui-même vécue ".

Pour un formateur qui se forme, le fait d'expérimenter une situation pédagogique me paraît indispensable : il donne un cours, anime un exercice ... La situation est objet d'échange avec l'animateur et les collègues (en situation de "formés") dans un second temps.

Dans ce cas, les participants expérimentent différentes places :

- tantôt en position d'animateur, parallèlement à leur fonction dans le quotidien,  
- tantôt comme "formé" par leur collègue.

Ils expérimentent ainsi la situation de formation à une autre place que celle occupée habituellement. Cela permet de reprendre conscience d'aspects oubliés, ou d'entrevoir des perceptions différentes, dans l'échange avec les autres.

L'IFACE pose l'importance de la relation formé-formateur :

- la relation formateur-formé est capitale pour le formé ;

- le formateur est accompagnateur, facilitateur et éventuellement informateur ;

- le formateur doit accepter de ne pas savoir exactement ce que seront les résultats de la formation à laquelle il contribue pour les personnes qu'il accompagne, ni ce qui se passe exactement en elles, ni ce qu'elles en feront.

Ce sont des principes qui fondent la formation des formateurs. Il importe maintenant de voir en quoi la pratique du Romain - en tant que participant - est particulièrement opportune pour remplir ces objectifs.

La richesse du Romain me paraît résider en ce que les exercices constituent presque des prototypes de toute situation pédagogique, présentant avec elle des similitudes, mais surtout des différences. Ces dernières sont fondamentales pour qu'une dynamique de réflexion et de questionnement se crée chez le formateur en formation.

## III. LA SITUATION ROMAIN COMME SITUATION DE FORMATION.

Je me propose de situer les éléments principaux répondant aux besoins principaux de la formation de formateur et aux principes développés ci-dessus, sachant que la réflexion doit être enrichie de témoignages, d'approfondissements et d'échanges d'expériences . Ce sont donc des pistes plus qu'une réflexion structurée qui suivent.

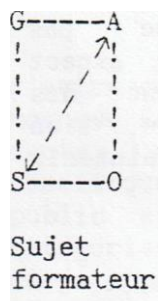
Ma référence sera principalement l'article de G.Fajardo sur la situation (Labyrinthe n° 1). Je re-cite ici le texte de S.Romain et G.Fajardo "Notre choix est de proposer au sujet une tâche banale, gratuite, face à laquelle il se sent invité à vivre un présent de lutte pour dépasser la situation problématique qu'elle lui crée".

### 1. Similitudes

Les exercices Romain proposent un cadre analogue à la situation pédagogique tel que la créerait le formateur d'adultes :

- un groupe de formation
- un animateur
- des consignes pour réaliser un Objet ("0").

Il s'agit bien d'être en action et de se confronter, en groupe, à la réalisation d'une tâche complexe.



Le sujet est bien dans une situation en miroir à sa position future d'animateur.

Il me paraît important dans ce cadre que le Romain se pratique en groupe et surtout que les échanges verbaux entre les participants soient favorisés. Chacun vit la situation d'une manière particulière. Dans les échanges, les différences se marquent.

## 2. Différences

a) La tâche "0" n'a pas de valeur en dehors de la situation.

Avec comme conséquence que, en Romain, "les objets n'ont d'autre valeur que d'être des supports à la relation (...); c'est la relation qui compte, bonne ou mauvaise, passionnée ou conflictuelle ... relation à l'objet (...), relation aussi à l'animateur, celui par qui l'objet est là (...). Le Romain pose toujours une situation problématique (...), le problème de l'animateur est de faire percevoir que le problème n'est pas seulement de créer une réponse appropriée aux données de base, mais de vivre pleinement la situation".

L'objet réalisé n'existant que dans le "hic et nunc" de l'exercice, la situation Romain est intéressante par le rapprochement qu'on peut effectuer avec les situations problématiques qui constituent la pédagogie active

Dans les jeux et simulations, par exemple, le paradoxe réside dans le fait que :

- la situation proposée est support pour une analyse mais pour cela,
- elle doit être impliquante ; il faut que le formé se mette en action de vivre la résolution du problème posé.

Il est important de ne pas privilégier l'un ou l'autre aspect dans l'animation. L'expérience des

exercices Romain permet de bien comprendre l'intérêt de maintenir deux axes en parallèle.

De plus,

b) L'Animateur ne dit rien de sa relation à l'objet.

Il est accompagnateur et ne sanctionne ni n'évalue lui-même le résultat. Il donne au sujet les moyens de s'évaluer : la sanction est dans l'œuvre réalisée et le sujet détient les critères pour évaluer sa réalisation. Vivre cette expérience permet donc au sujet/formateur de prendre conscience des différentes relations qu'il entretient avec l'animateur, le savoir et la réalisation de la tâche (voir figure 1).

En parallèle, sa pratique de formateur pourra être modifiée dans le sens des principes de formation énoncés au chapitre précédent.

c) **Le groupe Romain** occupe une place encore plus grande en conséquence du point b) notamment. Ceci est renforcé par le fait que :

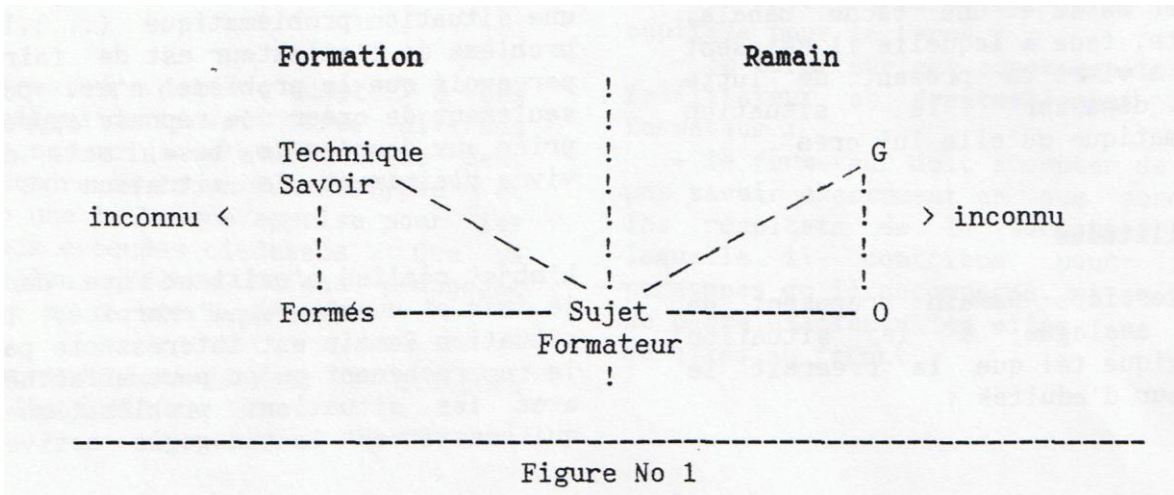
- l'erreur reste apparente
- chaque participant a une tâche à réaliser, que cette réalisation soit individuelle ou un travail en groupe.

Les exercices Romain, par les différences qu'ils présentent avec toute situation pédagogique, précipitent la prise de conscience du formateur, de sa relation au savoir, à la norme et à la modification. Les échanges avec les autres formateurs en session constituent d'ailleurs un moment privilégié pour cerner sa particularité. Pratiquer une formation personnelle en Romain favorise, au-delà de cette conscientisation, le développement d'une réelle autonomie comme formé et comme formateur par voie de conséquence. D'autres aspects de la situation gagneraient à être analysés et ceux pointés ci-dessus vaudraient d'être approfondis et illustrés.

Martine WINCKEL

en formation de formateur  
à l'I.F.A.C.E. - Paris

NOTE (1) Institut de Formation d'Animateurs et Conseillers en Entreprise.



## VIVRE UNE FORMATION RAMAIN

### REFLEXIONS D'UNE PARTICIPANTE

#### Première semaine :

##### LA BOUSCULADE

Apprendre à apprendre mais aussi à vivre ... apprendre à réunir et utiliser au mieux toutes ses potentialités pour faire face à une situation nouvelle et donc d'abord, peut-être, pouvoir coordonner son mental (compréhension, mémoire, réflexion) avec son geste et son senti corporel.

Apprendre à ne compter sur personne et sur aucun savoir et pourtant pouvoir s'insérer harmonieusement et efficacement dans un travail de groupe.

Apprendre à se connaître : oser apercevoir ses déficiences et pas seulement son "image de marque".

- C'est à cette prise de conscience individuelle que tout le reste s'enracine pour chacun de nous -

Est-ce bien cela la Méthode Romain ? Je n'en sais rien. Personne ne m'en a rien dit, et surtout pas le formateur toujours en recul affectif et pédagogique (pédagogie de la non-pédagogie au sens habituel du terme qui entraîne la révision de la notion d'aide sous tous ses aspects) .

Voici comment s'est passée la semaine qui n'est pas différente, semble-t-il, de toute autre semaine d'une personne qui se forme à la Méthode Romain, y compris d'éventuels stagiaires animateurs. Car la formation personnelle d'un futur animateur de la Pédagogie Romain n'est rien d'autre que l'application à soi de la Méthode Romain elle-même - avec, sans doute, un dossier d'exercices spécifiques convenant au genre de public auquel il appartient (6 catégories de dossier différentes, ai-je appris).

Pendant les 30 heures de présence, avec une exactitude de métronome, sans le moindre instant de pause, sans nous donner droit à la gomme ni, la plupart du temps, à une feuille de papier supplémentaire (nous changions la couleur de notre crayon en cas d'erreur), sans répondre à aucune de nos questions, très distant, froid, impénétrable, sans humour apparent mais d'une solidité à toute épreuve et parfaitement courtois, le formateur nous a "administré" les exercices : toujours des consignes, écrites et/ou orales qu'il fallait exécuter avec les mains (dessins, découpage, torsion de fil de fer) ou avec son corps (marche, postures, jeux de balles) .

Le formateur ne répétait pas ou peu les consignes. Le travail était le plus souvent individuel, parfois groupal. Les consignes n'étaient pas simples, c'est le moins qu'on puisse dire ... aussi complexes que les situations que la vie nous propose...).

Le reste m'appartient, ce sont mes états d'âme : un lunapark intérieur. Je puis dire que les autres personnes, si elles le furent autrement, ont été aussi "bouleversées" car les visages se tiraient et j'ai été la seule à passer de bonnes nuits malgré tout.

Si j'ai insisté sur la solidité du formateur c'est qu'il a supporté sans broncher l'agressivité du groupe, exprimée ou non, qui n'était pas mince, y compris la mienne.

Pour moi, il y a eu un paroxysme de refus le 2ème jour puis une calme acceptation qui m'a permis de prendre en compte mes insuffisances personnelles. En même temps, s'établit une distance plus "juste" entre la tâche à accomplir, le formateur et moi. Plus "juste" parce que c'est celle qui me permet de meilleures performances.



Peu à peu se trouve remise en cause la notion de "bon" et "mauvais". Etant donné qu'on ne réussit jamais ou presque - en tout cas jamais du premier coup un exercice dans sa totalité - chacun se "satisfait" d'un mieux ou d'un "pas trop mal". On supporte à la longue de n'en être pas dévalorisé. Une toute autre intégration de la notion de progrès que celle que nous projetons sur "nos" stagiaires.

Je pense que la formation au Romain change d'une façon que je ne peux pas encore définir notre relation pédagogique avec nos stagiaires : une meilleure identification à leurs difficultés, peut-être? Rien ne peut remplacer pour moi l'expérience de m'être sentie et vécue réellement à ce point "con" et d'en avoir pris mon parti.

### Troisième semaine :

#### LACHER-PRISE ET PRISE DE CONSCIENCE

Si je n'ai rien écrit après la 2ème semaine, c'est certainement faute de temps mais, l'extérieur (les circonstances) rejoignant l'intérieur (mon changement personnel) comme il arrive souvent, c'est non moins certainement à cause d'une sorte de désenchantement : après la "bousculade" de la 1ère semaine, la 2ème m'était apparue comme presque de la routine : la répétition d'exercices qui me mettaient toujours en question, qui me faisaient toujours souffrir. Je l'avais admis, je ne me révoltais plus, mais tout ceci pour en arriver à quoi? ... une sorte de "tunnel" psychologique. Le Romain, était-ce seulement cela ?

La 3ème semaine a été tout différente. Elle m'a apporté des débuts de réponses et de nombreuses perspectives que je vais essayer de dire. Ceci est particulièrement difficile car il s'agit de formation personnelle, donc de soi et de se former, par conséquent de changer, si possible en mieux, par conséquent encore de reconnaître d'abord sa déformation, ce qui n'allait pas aussi bien que je le croyais en moi : prise de conscience douloureuse que j'essayais d'évacuer le plus vite possible (cf. mon silence sur la 2ème semaine : pas le temps parce que pas envie d'en parler !)

En parler est particulièrement difficile aussi parce qu'il s'agit sans cesse de faire et que - la phrase n'est pas de moi mais d'un membre du

groupe - la Méthode Romain "modifie l'être par le faire" Comment dire le faire ?

Je suis arrivée à cette 3ème semaine fatiguée et même grippée. La Méthode Romain m'a permis de faire face à la situation dans son ensemble et aux diverses tâches qu'il m'était demandé d'accomplir. Comment ?

Tout d'abord en me disant que j'aurais pu être en meilleure forme, ce qui signifiait que j'aurais pu aller mieux mais que, pour autant, je n'allais pas nécessairement **mal** J'ai appris ainsi à relativiser une situation **réelle** qui n'est jamais ni tout à fait bonne ni tout à fait mauvaise . Je l'ai prise comme elle était, moment par moment, sans la figer et la rendre impossible par un jugement de valeur sclérosant.

Ceci n'était possible que parce que j'avais cessé de me culpabiliser : nulle part n'était écrit ni ne m'était imposé que je devais **tout** réussir ni même **tout** accomplir. Je me souviens de ce moment d'allégresse où j'ai découvert **ma liberté** par rapport à une consigne qui me semblait particulièrement ennuyeuse et qui était peu importante ("si vous avez encore le temps" ... avait dit l'animateur). Comme il m'arrivait souvent, je m'étais trompée en comptant les carreaux (j'avais découvert peu à peu que reproduire avec exactitude était un épreuve pour moi et que la même exactitude convenait parfaitement à d'autres personnes du groupe qui par contre "blémissaient" lorsqu'on leur demandait d'être "fidèles" c'est-à-dire, en suivant le mouvement d'une forme, justes et approximatifs) . Je me suis autorisée à ne pas rechercher mon erreur et à m'accorder un peu de repos (jamais un seul arrêt dans notre travail de la journée. On se dépêchait au début pour aller aux toilettes. A la fin, j'en profitais pour prendre un peu de recul et réfléchir) . Et si j'avais le droit en restant dans le calme - rien à voir avec ma révolte de la 2ème semaine - de ne pas me perdre de vue et, avec de bonnes raisons, de ne pas "obéir" à une consigne ? On touche, avec la liberté, à la différence entre obéissance (qui matraque la personne) et consentement.

C'est sans doute parce que j'avais commencé sans m'en rendre compte depuis quelque temps à consentir à ma tâche que je parvenais à l'exécuter avec de moindres tensions. Non seulement, je ne quittais plus une certaine présence à mon senti corporel, une sorte de contrôle de mes positions physiques (jambes, épaules, etc. ...) mais je pouvais également travailler sans m'isoler totalement du groupe.

Je m'apercevais sans en être troublée que mon voisin avait fini avant moi ; je remarquais aussi que cet événement n'était pas sans répercussion sur ma propre rapidité d'exécution et sur le ressenti de l'accomplissement de ma tâche. Le champ de mon attention s'était agrandi jusqu'à pouvoir prendre en compte les éléments complexes de la situation où je me trouvais sans devenir pour autant une distraction qui aurait été aussitôt sanctionnée par des échecs.

Ce qui m'était difficile à exécuter m'était devenu plus aisé bien que je ne fusse plus dans l'effort ou parce que je n'y étais plus. Il faut savoir que jamais aucun exercice Romain n'est répété ni superposable à un autre. Bien qu'on puisse distinguer des "familles" d'exercices dans un dossier, ils demandent toujours la même vigilance, la même créativité. Comment comprendre alors que tout marchait mieux ? - Question pour l'instant en grande partie sans réponse ...

Une sorte de conscience parallèle s'était établie en moi qui me permettait presque à tout moment d'observer mon fonctionnement ; par exemple, à quel point j'étais impuissante à suivre un rythme extérieur imposé. Pourquoi ? Je constatais aussi que l'imagination de mon corps en mouvement s'était mise en route et me permettait de reproduire maintenant avec bien moins d'erreurs une série de mouvements dont j'avais écouté la description. Un pont entre mon mental et mon corps commençait à se construire. Encore avait-il fallu que j'admette qu'il me manquait.

L'étonnant, c'est que chaque personne du groupe (nous étions 13) suivait un cheminement tout à fait personnel, à son propre rythme (alors que nous faisons ensemble les mêmes exercices) et qu'aucun cheminement ne ressemblait à l'autre. En même temps, le groupe se construisait ; il fonctionnait pour le plus grand plaisir des participants.

Et cependant quelle difficulté pour travailler en groupe ! Il s'agissait de faire morceau par morceau une tortue destinée à l'affichage sur le mur en respectant certaines consignes qui n'avaient été lues qu'une seule fois. J'ai senti mon irritation de n'avoir pu faire adopter par le groupe des propositions émises par moi et que je trouvais judicieuses. Pourquoi ? J'étais d'autant plus interpellée par cette situation que cela me renvoyait à un passé encore récent et cuisant concernant mon travail. Mon analyse a été que ces propositions étaient trop radicalisantes. Je proposais de supprimer, parce qu'il était mal venu, un ordre déjà établi. Or le groupe était

viscéralement attaché, même s'il reconnaissait qu'il correspondait à une erreur, à ce premier geste collectif. Trop "révolutionnaire" pour être entendue ? Cela n'a pas fini de me faire réfléchir.

Tout groupe est naturellement conservateur. Pourquoi "entend"- il telle proposition d'un participant et pas telle autre (d'un autre participant). Les deux propositions étant également judicieuses ou/et absurdes ?

Je m'étais mise à l'écart et "j'admirais" le plaisir stérile des participants en m'interrogeant sur ma propre attitude de recul. Pourquoi un groupe palabre-t-il "à vide" sans parvenir à prendre une décision ? Comment s'y prend-il pour rejeter sur une personne la responsabilité d'une erreur collective (le bouc émissaire) et cette fois tout le monde est aisément d'accord. Je me suis aperçue combien je préférerais le travail individuel au travail collectif. Autant pour moi et mon métier de formatrice.

A l'issue de ces trois semaines de formation personnelle, ma formation est-elle achevée ? Certainement pas mais une transformation s'est opérée en moi et ma réflexion s'est amorcée sur moi-même par rapport à mon travail, deux éléments qui me permettent dès maintenant de fonctionner de façon plus efficace et plus autonome. L'institution qui m'emploie y trouve d'ailleurs avantage. Ceci ouvre des perspectives sur l'intérêt d'une formation de salariés (formateurs ou non) à la Méthode Romain.

Quelle suite lui donner en ce qui me concerne ? Rentrant comme d'un passionnant mais difficile voyage, je rêverais de repartir s'il ne faisait d'une certaine façon corps à ma vie désormais. Est-ce une illusion de penser qu'il va continuer, que je vais moi-même continuer à changer ?

Colette DUREAU

de l'A.P.A.A.M. - Le Havre

\* A.P.A.A.M. = Association pour la Promotion, l'Alphabétisation et l'Animation des Migrants et des Publics en Difficulté d'Insertion

# Au CFPS Château de Seedorf



Le Centre de Formation Professionnelle et sociale du Château de Seedorf (Suisse, près de Fribourg) accueille, sur proposition de l'Assurance Invalidité (AI), des jeunes filles de 15 à 20 ans ayant eu des difficultés scolaires. Le Centre offre un apprentissage, qui s'étend en principe sur 3 ans, dans un des 6 secteurs suivants : confection, blanchisserie, cuisine, horticulture, employée de collectivité, soignante-auxiliaire.

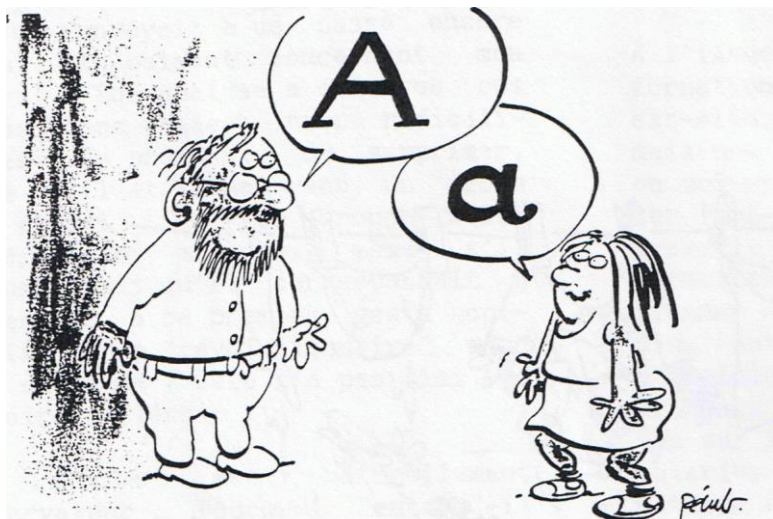
Le Romain est pratiqué durant les 6 premiers mois de formation (période dite d'observation), à raison de 6 heures hebdomadaires (3x 2h.).

Il y a deux ans, PECUB, dessinateur travaillant pour des journaux et des entreprises est venu, durant une journée, dans l'institution. Les jeunes filles lui ont présenté quelques exercices Romain et, ensemble, ils ont cherché à les traduire par le dessin. Les originaux (100 cm x 70 cm, en couleurs) agrémentent les murs de l'établissement.

L'année passée, à la fin des 6 mois de Romain, les jeunes filles ont été invitées à observer ces dessins et à donner leurs idées.

Nous présentons ici quelques-unes de ces réflexions (les erreurs orthographiques et syntaxiques ayant été corrigées).

## CONSIGNES



Avec le Romain,  
on apprend à suivre les consignes.  
Mais on a l'Impression  
qu'elles sont mal tournées.

Les consignes,  
c'est très bien pour la mémoire  
et pour la compréhension.  
Parfois c'est difficile.

Je "flambe" souvent au Romain  
car c'est excitant pour les gens  
qui sont assez calmes.

Les consignes du Romain  
sont souvent longues et compliquées.  
Ca nous excite.

n ne faudrait pas de consignes. On  
pourrait faire ce qu'on veut.

Parfois,  
je comprends les consignes du Romain  
mais je fais des changements  
qui ne sont pas dans les consignes.

On n'efface pas pour  
ne pas détruire le travail  
qu'on a fait.

Si on efface,  
on pense plus à ça.  
Mais si on laisse l'erreur,  
la prochaine fois on y pense  
et on ne la fait plus.

A la place d'effacer  
avec la gomme,  
on efface  
avec le crayon de couleur.

On n'a pas de gomme au Romain.  
Je trouve  
que si on travaille sans gomme,  
ça fait des saletés sur la feuille.  
Alors partout où on est,  
la gomme est nécessaire.

Ne prenez jamais une gomme  
pour enlever des taches à un tablier.  
mais plutôt une poudre à laver.

Si on n'utilise pas de gomme,  
ceux qui les fabriquent  
seront au chômage.  
J'apporte des fois  
ma gomme dans la poche.  
Si on ne trichait pas un peu au Romain,  
ça n'aurait pas de sens.

J'aimerais bien avoir une gomme  
parce que  
Je m'embrouille avec les fautes  
et ça ne fait pas joli.

La gomme est interdite et  
pourtant on en aurait besoin.

L'histoire de la gomme  
est assez dure à accepter.  
On aimerait bien effacer.  
surtout s'il y a beaucoup d'erreurs.

C'est dur de ne pas avoir de gomme.  
On a peur de montrer les fautes.

## GOMME



Un ouvrage de Pécul ("Les Pépés sont terribles") se trouve au  
Centre Georges Pompidou à Paris sous la cote 767 PECU.



## PAPIER QUADRILLE

La fille a fait tellement de Ramain que sa langue est devenue quadrillée.

Au Ramain, Il faut toujours avoir une feuille quadrillée pour le travail. Parfois c'est bien, parfois ça m'énerve.

J'aime le quadrillage, parce que c'est du dessin.

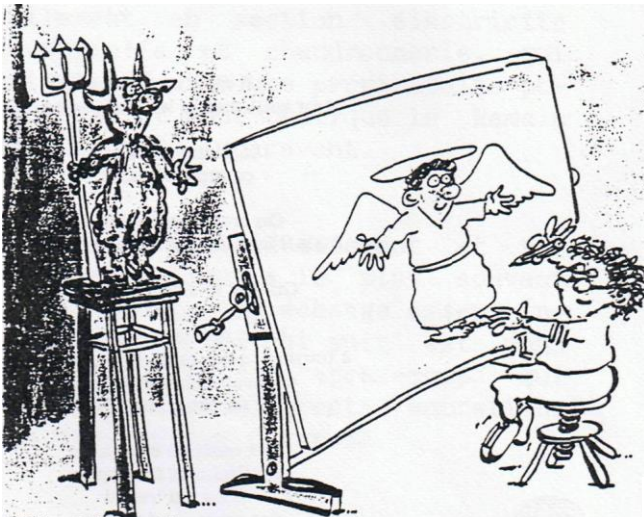
Le quadrillage, ça sert à faire des carrés, des dessins et des découpages en suivant les lignes. On apprend à être précis.



## COPIE DE DESSINS FIGURATIFS

J'ai réussi à dessiner mon portrait et je suis fière.

Le Ramain consiste à terminer mon dessin jusqu'au bout. Voilà ! Je peux enfin être libre parce que cette dame a terminé mon portrait Jusqu'au bout.



Quand on fait la copie de dessin, c'est bien parce qu'on est libre. Le dessin doit être exact, sinon, à la fin, on ne rejoint pas le début.

Avant, Je n'arrivais pas à faire un dessin. Maintenant J'ai appris un peu grâce au quadrillage et aux dessins qui sont assez faciles.

L'apparence ne montre pas qui on est vraiment, mais ce qu'on a dans l'esprit. Exemple, ce modèle : la fille doit montrer, en dessinant, le caractère du modèle et elle dessine un ange. Comme le proverbe "L'habit ne fait pas le moine".

**C'est super.** parce qu'avant Je m'énervais quand il fallait copier un dessin, et maintenant Je suis cool.

Quand on est sage comme des images, on va au paradis. Dans le Ramain, c'est le contraire.

C'est un self dessin : c'est son vrai portrait.

On a souvent envie de faire autre chose que le dessin.

Les exercices de copie m'ont appris à me concentrer.

J'aime beaucoup les exercices de copie.

J'aime bien dessiner. Pour copier les dessins du Ramain, Il faut réfléchir beaucoup. H faut calculer le nombre de carreaux.

La copie est la pire des choses. Je me trompe sans cesse et le dessin devient moche.

La copie est un exercice difficile. Il faut compter et aussi relier les points par des traits droits. Ce qui est le plus difficile, c'est le centrage.

J'ai eu du plaisir à copier les dessins, surtout les plus compliqués.

J'adore les dessins parce que ça m'apprend à dessiner et Je trouve ça rigolo.

## DEROULEMENTS

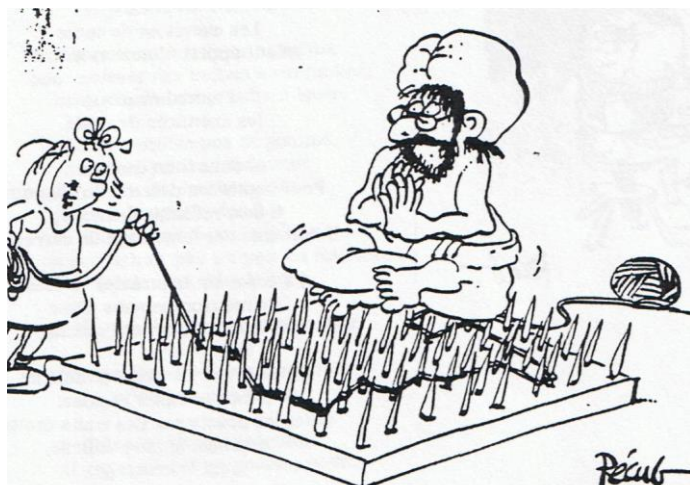
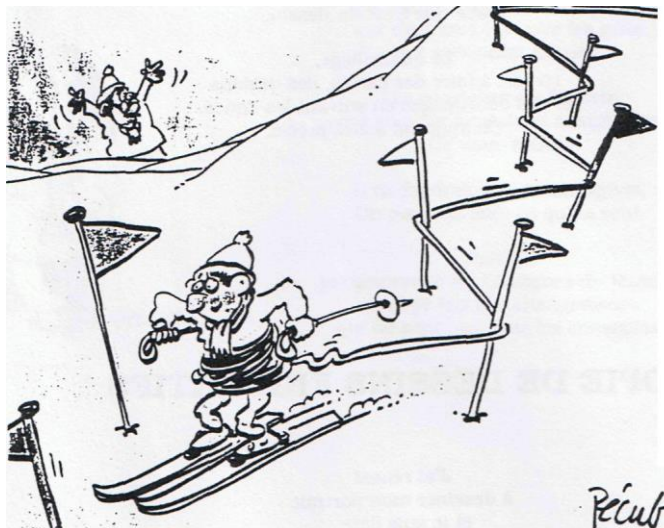
Quand on travaille  
avec la planchette.  
des fois c'est énervant  
parce que si on fait faux,  
soit on doit tout redéfaire  
ou bien seulement un peu  
parce qu'on n'a pas tourné  
dans le sens Inverse des aiguilles  
ou dans l'autre sens.

Cette Jeune fille entoure  
la ficelle autour des clous  
pour reproduire le modèle  
qu'elle a devant elle.  
Au début je n'aimais pas du tout  
et Je m'énervais.  
Maintenant j'aime bien faire  
ce petit jeu amusant,  
ça me détend.

Je n'aime pas  
parce que ça m'énerve.  
Mais ça m'a apporté quelque chose :  
avoir de la patience avec la ficelle  
quand on doit compter tous ces clous  
et réfléchir de quel côté tourner.

La planche à clous, c'est compliqué,  
mais ça sert quand même  
pour une meilleure concentration.  
C'est embêtant.  
Bref, J'aime pas trop ça.

Je trouve cet exercice difficile.  
Je me réjouis quand j'arrive  
à le faire sans faute.



Il n'y a rien de tel pour vous  
mettre les nerfs en boule.

La planche à clous.  
ça repose l'esprit.

On croit que c'est facile, mais il  
faut beaucoup se concentrer.

On doit réfléchir et à force,  
J'ai mal à la tête.  
Et on doit faire attention  
à tourner toujours dans le même sens  
et savoir compter les clous  
et ne pas se tromper.

Cet exercice nous aide à  
réfléchir et à compter.  
C'est un travail  
des mains et de la tête.  
Il faut rester calme.

J'aime cet exercice mais je  
confonds gauche et droite.

Dans le Ramin,  
Il y a des choses bien  
et des choses pas bien.  
Ce qui est le plus difficile pour moi.  
c'est de ne pas m'énerver.

## ENQUETE AU CENTRE DE FORMATION

### PROFESSIONNELLE Y. BODIGUEL

Réalisée par M. WINCKEL

## INTRODUCTION

Au centre de formation professionnelle pour adultes Yves Bodiguel, une équipe d'enseignants pratique le Ramain depuis des années dans la section "préparatoire polyvalente". Durant cette préformation de trois mois, les stagiaires se préparent à une formation technique (C.A.P.) : faire un choix de métier et acquérir attitudes et connaissances pour suivre le cursus de formation Certains ne poursuivent pas leur formation au bout des trois mois.

J'ai rencontré quatre stagiaires actuellement en section électricité industrielle et chaudronnerie, qui avaient effectué une préparatoire polyvalente et donc pratiqué le Ramain quelques mois auparavant.

Interviewés individuellement et par deux, le dialogue a le plus souvent pris la forme d'un échange assez informel. Le texte qui suit est donc une restitution en "après-coup" qui regroupe les différents entretiens dans une logique d'exposé.

### 1. DECOUVRIR LE RAMAIN

Au début, tous croyaient à un "jeu d'enfant", comme à la maternelle.

"C'était de l'amusement", "on ne comprend pas bien à quoi ça sert".

"Mais le prof., André Béguet, reste sérieux". Précis, rigoureux, il est perçu comme sévère : il fait respecter les règles, il est "réglo".

"Je me sentais comme dans un centre d'observation. Tout était observé de ce que je faisais. Et je ne comprenais pas à quoi ça servait".

Et puis... "on a vu que c'était dans notre intérêt". "J'ai senti que j'étais transformé". "J'ai vu que c'était utile".

Ils l'expliquent par :

- des résultats précis :

"J'étais coincé par le dessin. Et là, pas moyen d'échapper : tirer un trait ou ne rien produire. Et je m'y suis mis"

Ou plus diffus : "on voit qu'on a abouti à quelque chose de bien".

- une envie de participer :

"Si on me propose quelque chose, j'essaie de voir si c'est intéressant".

"Pour bien apprendre le Ramain, il faut en voir l'intérêt (...) et pour cela il faut avoir envie de se connaître, avoir une certaine conscience de soi pour voir en quoi ça apporte. Cette curiosité existait chez moi."

- la difficulté des exercices, qui "donnent à réfléchir, réveillent la mémoire", leur "intelligence" et suscitent l'intérêt.

Tous évoquent ceux qui n'ont pas accroché, qui "ne l'ont pas pris au sérieux". Cela questionne.

Des conversations laissent percevoir que ce qui était qualifié par certains de "truc de débiles" avait empêché les mêmes personnes de dormir. Mais parfois rien ne s'est passé. Le Ramain n'a pas permis un changement d'attitude de celui qui est resté "sans rien vouloir apprendre".

"Le Ramain n'aide que ceux qui sont déjà conscients de changer, qui ont envie de changer. Celui qui a toujours été exclu et qui se trouve devant une tâche où il faut être responsable ne va pas s'y mettre"; "trop de portes leur ont claqué à la tête avant"; "trop de complexes à dépasser".

"Une question de tempérament. Si la personne est nerveuse, elle peut supporter ... ou pas".

## 2. LES SEANCES RAMAIN

### RIGUEUR :

"Le Ramain, c'est une certaine règle"

"On nous apprendait à mettre les trucs là où ils doivent être".

"Cela entraîne à être précis, dans les gestes. Cela m'a aidé dans le dessin"

"Le prof dit quelque chose. Il faut enregistrer ce qui est là. On a entendu ou pas".

### ETRE ATTENTIF :

"Il faut écouter pour bien saisir car le prof ne répète pas".

"Il faut avoir l'esprit sur ce qu'on fait".

### ERREUR/CORRECTION

Au Ramain, on ne gomme pas. "Si on se trompe, on le voit (...) et il vaut mieux dire la vérité - qu'on s'est trompé - plutôt que de continuer dans l'erreur".

"Sans qu'il y ait de correction collective, il y avait une correction du groupe (...), le prof ne corrige pas ; parfois il souligne que c'est original".

"Quand je regardais à côté, j'étais dégoûté de moi. Mes voisins étaient très bons en dessin, alors que moi (...). Mais j'ai remarqué que si je ne suis pas sûr, je tracerai une ligne avec des vagues. Alors que si j'ai confiance, c'est mieux. J'étais stimulé par la sûreté des autres."

"On se fait soi-même des critiques. J'attendais au début un compliment ou un reproche. Ici, on doit le faire soi-même (...) et cela oblige à rechercher pourquoi on a fait des erreurs, à revenir en arrière, à reprendre là où on s'est trompé."

L'erreur ne peut pas être gommée. La nier pour soi devient impossible et, en plus, elle existe au regard, des autres. Cette expérience amène certains à être plus exigeants envers eux-mêmes : "maintenant, j'essaie de faire tout de suite bien". "Cela me poussait à faire correct pour ne pas avoir les autres sur le dos".

Mais en même temps on ose essayer ce qu'on croyait ne pas pouvoir réussir, même si ce n'est pas parfait : "le courage de démarrer", "chacun se reconnaissait, apprenait à se reconnaître".

Une certaine CONFIANCE EN SOI se développe.

Un stagiaire raconte ■: "Il faut bien suivre. J'avais tendance à regarder à gauche et à droite avant de démarrer un exercice, pour comparer... Mais à la dictée, il fallait suivre le rythme de Monsieur Béguet - écrire, regarder... Alors je me suis dit : fais ce que tu as compris. Au début c'était difficile, surtout quand j'entendais le voisin faire un rond alors que moi je faisais un point !"

"Le tant pis n'est plus possible. Il faut trouver à se sortir de la situation".



Chacun fait ses **DECOUVERTES** sur lui-même. Surprise, apprentissage :

"J'ai découvert que la main gauche peut travailler aussi et même parfois plus vite que la droite". "Certaines aptitudes se détectent". "Petit à petit, je me débrouillais mieux avec le fil de fer. Je me suis surpris à être plus patient".

Les **MOUVEMENTS** restent un moment important pour ceux qui les ont pratiqués (les conditions n'ont pas permis de faire de mouvements pour un groupe).

"Ça détend, ça fait du bien". "On arrive le matin, sur soi et ses problèmes, las, fatigué. Les mouvements permettent de se détendre, de laisser ses ennuis. "Ça vaut 3-4 Km de course à pied le matin".

Les exercices développent "une assurance dans les **GESTES**". Ils aident à mieux se repérer dans l'espace. "Parfois j'entendais 'gauche' et j'allais à droite, en dictée notamment. J'en ai pris conscience au Ramain. Comme dans la vie où je lisais un nombre et je le redisais à l'envers"

Le **GROUPE** "était assez amical, moins chacun pour soi". Pour un autre, en Ramain, "chacun travaille pour soi et cela entraîne plus à faire ce qu'on pense soi qu'il est bon de faire".

### 3. DES CHANGEMENTS

Sans situer précisément comment ou à quelle occasion précise "cela" s'est produit, les stagiaires ont tous notés des modifications dans leur manière d'être et de faire.

Pour l'un c'est une plus grande confiance en soi.

- Dans les situations de travail : "Indécis, j'hésite beaucoup avant de décider. En Ramain, même si on se trompe, on ne doit pas avoir honte. On peut montrer la vérité. Alors qu'avant, quand on a

tort, on essaie de pas le montrer. Petit à petit j'ai vu qu'il valait mieux dire la vérité plutôt que de continuer dans 1 erreur. Actuellement, en section, je ne gomme pas. Alors que les autres essaient de cacher leurs erreurs, je dis que je suis dans le tort."

- Mais aussi dans d'autres situations :

"Il y avait des problèmes dans le groupe. J'ai bien réfléchi mais je suis tout de même arrivé à en parler pour qu'on puisse arranger les problèmes avec le prof. C'est parce que je suis plus sûr de moi et j'ose plus affirmer comme je pense, quoi qu'en disent les autres."

Pour un autre, cette confiance lui permet d'essayer alors qu'il "croyait ne pas y arriver". Maintenant, il aborde les choses nouvelles en se disant qu' "il est capable." Le Ramain l'a amené à "mieux être moi-même, sur mes gestes, plus concentré".

Plus largement son attitude s'est modifiée : "quand j'étais devant un problème technique, je m'affolais. Maintenant, j'ai plus de confiance et j'essaie (...). C'est ce qui me permet d'être en section aujourd'hui. Je n'avais jamais touché une tôle de ma vie. Je ne croyais pas que c'était possible d'y arriver". "En formation, maintenant, si je me trompe, je vais voir le prof. Avant, je comparais avant d'y aller ; je regardais ce que faisaient les anciens".

Mais le changement est plus large : "Avant, je m'énervais pour un rien. Maintenant je m'énerve encore mais je domine mieux certaines situations. Notamment quand on m'insulte. Je peux laisser passer maintenant, rester plus indifférent. Avant, je craignais d'être offensé et ne parlais pas avec les gens. J'ai moins peur". Dire qu' "il s'aime plus" lui semble adapté à ce qu'il ressent.

S'aimer plus, pour un troisième, c'est "être content de soi-même".

"Avant, je laissais aller. Rien ne clochait vraiment... mais maintenant, je sais quand je fais une "connerie". Avant, je ne le savais pas vraiment, mais maintenant je ne peux pas ne pas le voir".

Des repères plus stables : "si un point doit être là, ce n'est pas à un autre endroit".

Etre content de soi passe par une "exigence plus grande envers soi-même" dans le travail : "avant, je faisais au pif et je me disais tant pis si ce n'est pas parfait ; je ferai mieux la prochaine fois (...). S'il y a une erreur, l'autre va passer derrière et il verra. Maintenant, je pointe l'erreur et je vais rechercher pourquoi". Devenu plus "attentif", il est soucieux de "faire bien tout de suite" ou de reprendre là où il s'est trompé. Cette attitude est devenue très générale : "on se fait soi-même ses critiques. J'ai compris que je me tromperais d'abord moi-même en trompant les autres. Par exemple, avant, si je rentrais tard, je cherchais des excuses. Maintenant, j'explique ce que j'ai fait. C'est ce qui m'a permis d'être en formation, d'avoir choisi d'avoir un C.A.P. J'ai choisi de choisir, d'avoir un but et de passer l'examen".

"Celui qui n'a jamais eu quelqu'un pour lui dire si c'est bien ou pas, de faire ceci ou cela, il peut vivre très longtemps sans ces exigences. On prend toujours des responsabilités, mais maintenant je dois aller au bout de mes choix. ". Il parle de repères, de valeurs, ce qui le rend "plus sûr" de lui.

Pour le quatrième, quantité de situations actuelles lui amènent la réflexion "tiens, c'est Ramain cela". Econome, il l'était sans doute déjà, mais reprendre du matériel déjà utilisé - comme le fil de fer - il le fait très souvent. Avec des fils électriques notamment.

Parallèlement, il pense toujours à se sortir d'une situation, même si elle semble "désespérée". L'autre jour, le prof donne un exercice. Tout le monde se précipite sur le matériel. Du coup, il se retrouve sans rien. Sa première réaction est de râler : "on ne peut pas se former, on n'a pas le matériel". Et puis, après un café, par la volonté de tout de même réaliser le travail, il a pu écouter une suggestion du prof et finalement s'est débrouillé pour fabriquer lui-même la pièce qui lui manquait. Il compte plus sur lui pour se sortir d'une situation. Et il tient pour important de terminer le travail à faire.

L'écoute : "dernièrement, j'étais en cours et je pensais à autre chose. Tout à coup je me rends compte que je n'ai pas écouté. Ca y est, je me suis dit, voilà Ramain". Plus une prise de conscience donc.

Une nouvelle attitude : "je ne dis plus que je n'y arriverais pas. On a l'impression que certaines personnes n'ont jamais peur ; ils sont sûrs d'eux-mêmes. Mais en fait, tout le monde a peur. L'important est d'avoir le courage de démarrer, sans avoir peur. Les complexes font qu'on n'ose pas aller au-delà de ses blocages. On ne croit pas en soi".

Nous sommes assez d'accord pour adopter la formule "aide-toi, le ciel t'aidera" car le fait d'être plus sûr fait qu'on réussit mieux".

Des réserves aussi : "Ramain va dans le sens du capitalisme. Ça nous rend plus efficace, fait qu'on travaille mieux (...). Il nous laisse croire qu'on est bien partout ; pourtant il y a toujours des grands et des petits". "Pour ceux qui ont trop de complexes à dépasser, Ramain est trop dur".

Il y a peut-être une ébauche de réponse dans les regrets de n'avoir pas pu poursuivre après ce troisième mois : "on n'a pas fini le programme. J'ai le sentiment que quelque chose a été fait mais que ce n'est pas terminé. Ramain est plus vaste, c'est immense. On a mis un point ici, un point là. On a fini le dessin, mais on n'a pas tous les points".

Certains comportements sont pointés comme inchangés, même si en Ramain on a pu vivre autre chose : difficile de faire des mouvements en début de journée, de faire une pause quand on bute sur un travail, de ne pas attendre le dernier moment pour se décider...

Tous les quatre ont regretté pour diverses raisons que la pratique du Ramain n'ait pas pu se poursuivre dans leur formation actuelle.

## REFLEXIONS

Aucune conclusion n'apparaît acceptable à la suite de ces propos. Ils disent beaucoup et ont sans doute évoqués des souvenirs ou réflexions chez chaque lecteur - comme pour moi-même lors de ces entretiens. Je ne voudrais donc pas fermer les dialogues entamés mais seulement exprimer quelques impressions.

La richesse des propos m'a fortement surprise. Diverses situations me sont revenues en mémoire et ce que j'entendais redonnait vie à mon expérience Romain. Au-delà du rappel des situations en formation, je suis surtout étonnée de ce que les personnes rencontrées puissent dire que ces transformations d'eux-mêmes, ça, c'est du Romain.

L'enthousiasme fut grand de partager la conviction que "Romain" continue à se balader en chacun de nous, plus présent à certains moments du quotidien, face à certaines situations. C'est une aventure très intime et je remercie mes interlocuteurs pour leur authenticité. L'animateur, André Béguet pour le nommer, fut très présent à travers les différents témoignages. Sa rigueur est pointée comme très dure, voire trop, car certains n'ont pas accroché.

Dans un même temps, et comme paradoxalement, cette rigueur est perçue comme 'LA' condition pour qu'il se passe quelque chose : parce que les consignes sont fermes, que l'animateur ne répond pas forcément aux sollicitations telles qu'elles sont formulées, qu'il reste sérieux et poursuit alors que tout le monde trouve la situation risible.

Il m'est apparu que l'amour de soi qui naît et se développe lors des séances Romain, notamment à travers cette relation à l'animateur, est favorable à la poursuite de la formation. Se former c'est en effet apprendre, se modifier, oser essayer, oser ne pas savoir et surtout être actif et se sentir responsable de ce qu'on devient - ou de ce qu'on ne devient pas.

J'arrête là ces réflexions pour laisser à ce qui précède toute sa valeur de témoignage, déjà très riche. J'espère que d'autres auront ainsi le souhait de communiquer leur expérience du Romain qui demeure unique. Que ces paroles suscitent réflexion et volonté d'approfondissement plus "conceptuel" me paraît tout à fait souhaitable également. A vos plumes

---

"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 .

ISSN.: 0988-2294

Imprimé par nos soins. Dépôt légal à parution