

# LABYRINTHE

Association Simonne Romain Internationale

*92 BIS BOULEVARD DU MONTPARNASSE - 75014 PARIS*

SEMESTRIEL - ABONNEMENT ANNUEL : 100 FRANCS

N° 9 - MAI 1991

## SOMMAIRE

- Page 1 : **Sommaire**
- Page 3 : **Editorial**
- Page 5 : **Grégoire, suite ...**, par René MILLIQUET
- Page 7 : **Pré-requis : quelle efficacité en pédagogie ?**  
par Michel BESSON
- Page 14 : **Réflexion après deux ans d'expérience en  
Institut Médico-Pédagogique (1ère partie),**  
par Odile CAZES-BOUCHET
- Page 21 : **Le développement personnel à travers une  
démarche RAMAIN en milieu industriel,**  
par Jacques BROSSIER
- Page 24 : **Romain et évaluation**, par André JALIGOT
- Page 28 : **De la variété à l'adaptabilité**, par Jean GRIPPAY
- Page 32 : **Nouvelles de l'Association**

## EDITORIAL

Les dernières Journées d'Etudes de notre Association, qui se sont déroulées à Lyon les samedis 24 et dimanche 25 novembre 1990, ont regroupé quelques cent quarante participants venus de toute la France et aussi de Suisse et d'Espagne, venus réfléchir plus particulièrement sur "l'acte d'apprendre", thème retenu pour ces Journées .

Les divers exposés, généralement publiés dans divers numéros de notre revue, seront cette fois-ci publiés à part, à l'exception des interventions qui ont eu lieu dans le cadre des ateliers et qui montrent des pratiques possibles de la Pédagogie Romain . Ces dernières paraîtront dans les deux numéros de LABYRINTHE de cette année (numéros 9 et 10) .

C'est ainsi qu'on pourra percevoir dans ce numéro l'intérêt que peut représenter la Méthode Romain dans deux contextes aussi différents qu'un groupe industriel et un Institut Médico-Pédagogique . C'est, fondamentale-ment, une invitation à modifier le regard porté sur celui qui apprend et à élargir notre conception de l'apprentissage .

Cette invitation nous a paru importante dans la mesure où il est très souvent demandé à la formation en général, et à la pédagogie Romain en particulier, de justifier son action . Toute sommation d'évaluation provoque une certaine réticence de la part des formateurs qui redoutent de voir enfermée leur action . Cette crainte, certainement légitime, ne doit pourtant pas empêcher la réflexion sur ce qu'on fait, afin de reconnaître dans quel sens on travaille .

Il faut évidemment savoir ce qu'on cherche à évaluer . L'animateur qui mène une formation ne cherche pas seulement à transmettre des contenus contrôlables d'apprentissage . En proposant un apprentissage, il lance un groupe et des individus dans une aventure, inédite pour eux, et, à ce titre, il leur fait courir un risque et en prend un lui-même .

L'évaluation, du coup, ne va pas de soi et les évidences deviennent dangereuses si elles ne sont plus interrogées . Un fait inattendu dans le cursus d'une formation ou dans le parcours de quelqu'un peut laisser apparaître des évolutions ou des capacités d'autant plus insoupçonnées qu'elles n'étaient pas prévues dans le programme de formation . Ces événements constituent des alertes qui peuvent être sources d'ouvertures et d'enseignements à qui sait s'y arrêter .

L'accident survenu à Grégoire depuis les Journées d'Etudes de 1989, remet en cause non seulement ce qu'on pouvait dire de lui à l'époque, ce qui n'est déjà pas si mal, mais permet surtout d'interpeller la façon dont on envisage l'efficacité en pédagogie et en particulier la notion de pré-requis, qui paraît liée très étroitement à une forme d'évaluation de la réussite en éducation.

La réussite ne peut pas être en rapport seulement avec le renforcement de comportements prévus ou prévisibles ; elle réside surtout dans la possibilité de reconnaître les situations pour s'y adapter . Varier les situations, par exemple pour une même opération de sciage en mécanique, provoque cette attitude d'adaptabilité .

Ces réflexions en amènent d'autres dans la mesure où il faut se demander ce qui motive l'acte d'apprentissage, autant pour l'apprenant que pour le formateur . La perspective d'un résultat escompté crée-t-elle, seule, la motivation et peut-on envisager un intérêt dénué de souci de rentabilité ? D'ores et déjà, chacun peut y réfléchir avant les prochaines Journées d'Etudes qui auront lieu à Paris les 23 et 24 novembre 1991 sur le thème suivant : "A propos de la Pédagogie Romain : intérêt et motivation" .

Michel BESSON

## GREGOIRE, SUITE...

Lors des journées d'études d'ASRI de novembre 1989, mes collègues et moi-même avons évoqué l'application de l'E.A.M. dans le cadre de notre institution pour adolescents handicapés mentaux. Nous nous étions arrêtés plus longuement sur le cas de Grégoire, trisomique, étant préoccupés par sa passivité en général et sa non participation quasi totale aux leçons d'E.A.M. en particulier. Face à ce que nous ressentions comme un échec, nous nous sommes posés la question suivante : "Grégoire possède-t-il les prérequis nécessaires pour comprendre et participer à ce genre de travail et en tirer un quelconque bénéfice ?"

Me référant aux différentes observations faites tout au long de la scolarité de l'intéressé, je constate qu'il n'y a pas eu d'évolution apparente et, sur le plan de la communication spontanée particulièrement, je peux même parler de régression . En effet, Grégoire fonctionne sur le mode de l'inertie, du mutisme et du retrait, autant d'attitudes qui pourraient être révélatrices d'une débilité profonde.

En octobre dernier, un événement inattendu s'est produit et mérite d'être évoqué ici puisqu'il remet en question l'hypothèse que nous avons émise quant aux capacités de compréhension de Grégoire.

En effet, lors d'une pause, Bernard arrive précipitamment pour solliciter mon aide car, dit-il, Grégoire est tombé et s'est blessé à un genou.

Sur place, alors que je demande à l'intéressé de me montrer où il a mal tout en lui disant que je sais qu'il est tombé, ce dernier - qui habituellement ne s'exprime pas verbalement ou par un mot à peine perceptible - me répond d'une manière claire et distincte qu'il n'est pas tombé mais que c'est Bernard qui l'a poussé et qu'il est méchant... tout cela

devant Bernard aussi surpris que moi par ces paroles inattendues et reconnaissant les faits. Sous l'emprise de la douleur causée par son genou déboîté et probablement de l'angoisse découlant de la situation, Grégoire prononce encore d'autres phrases relativement bien construites exprimant son mécontentement, sa peur et sa douleur.

Une fois conduit à l'hôpital et son genou remis en place, il retombe dans son mutisme habituel. Le traitement médical est long : six semaines de plâtre durant lesquelles l'intéressé est pris en charge par ses camarades d'une manière souvent très maternelle et protectrice; il se laisse complètement faire.

Vient le moment de retirer le plâtre ; Grégoire ne "peut" plus plier sa jambe, bien qu'après de nombreux examens, les médecins constatent qu'il n'y a aucune raison physique apparente pouvant causer un tel blocage.

Je me pose alors la question de savoir si cet adolescent, au vu de l'attention dont il a été l'objet, ne retire pas un certain "bénéfice" en se maintenant dans son statut de handicapé profond duquel chacun s'occupe sans qu'il n'ait rien à faire ni à demander.

Ce moment bien particulier de la vie de Grégoire m'a naturellement interpellé et fait prendre conscience que les prérequis dont il avait été question étaient bien présents, mais malheureusement peu exploités. Ces constatations infirment donc l'hypothèse de départ et montrent Grégoire sous un jour différent.

Cette expérience mérite réflexion car il m'apparaît, avec le recul, que le manque de participation de Grégoire relève avant tout d'un problème psychique nécessitant une prise en charge thérapeutique appropriée. A ce sujet, je relève qu'au cours de ces dernières années, les

cas de "psychotisation" des trisomiques sont un peu plus fréquents.

D'autre part, sous l'éclairage des exercices proposés par "Dialogue" que nous expérimentons actuellement, j'acquies la certitude que Grégoire, malgré son air absent, suit ce qui se vit dans le groupe, comprend une grande partie des consignes, mais ne s'implique sur le plan verbal que si l'on s'adresse personnellement et avec insistance à lui; il peut alors donner de brèves réponses adéquates.

Le rôle de l'enseignant est difficile : ce dernier n'est-il pas tenté de répondre tout d'abord à ce que futurs employeurs et parents attendent de lui, à savoir préparer en trois ans l'insertion de jeunes adultes handicapés mentaux dans une activité professionnelle de production. Ce passage n'est jamais acquis d'avance.

Par ailleurs, l'enseignant appliquant la pédagogie Romain est convaincu qu'il est important de favoriser avant tout l'évolution de la personne et non de chercher à vouloir atteindre un résultat immédiat et quantifiable. Position inconfortable s'il en est, l'échec d'un adolescent renvoyant immanquablement l'enseignant à son propre échec, à ses doutes quant à ses propres capacités d'enseignement et à sa culpabilité de ne pas avoir réussi. Mais de quelle réussite s'agit-il et de qui ?

Face aux difficultés rencontrées avec Grégoire lors des leçons de mouvement, j'ai souvent pensé à une phrase tirée du livre de S.Romain et G.Fajardo "Perception de soi par l'attitude et le mouvement", phrase reprise d'ailleurs par M.Besson dans son article paru dans "Labyrinthe" de mai 1990 :

"C'est par l'effectuation du mouvement dont le but essentiel est d'exister par lui et pour lui que peu à peu le sujet se reconnaît dans son corps, par la sensation dynamique qu'il en a."

Grégoire, lui, n'effectue pas les mouvements proposés : il est là, passif. L'erreur était sans doute d'affirmer qu'il ne se passait rien. Cela remet directement en cause l'acte pédagogique et ce qu'il représente pour chacun de nous. En effet, cette quête de

résultats visibles sécurisants pour l'enseignant lui donne une certaine image de l'élève qui peut être bloquante dans la mesure où elle tient compte d'une réalité qui n'est plus celle de l'adolescent. Le problème psychologique de Grégoire peut expliquer, en partie tout au moins, l'attitude particulièrement passive de ce handicapé lors des leçons de mouvement et l'impossibilité dans laquelle il se trouve de vivre son corps. Il ne peut pas donner la réponse que l'on attend de lui, à savoir d'effectuer un mouvement, ce qui ne veut pas dire qu'il ne vit pas ce qui se passe dans le groupe et qu'il n'en profite pas d'une autre manière.

Comme Grégoire termine sa formation dans notre établissement, il vient d'effectuer deux stages en atelier protégé (C.A.T.) afin d'y être intégré prochainement pour autant que ses capacités soient jugées suffisantes. Afin de prévoir l'avenir de Grégoire, j'ai rencontré les responsables pour connaître leur appréciation à son sujet. L'un des stages s'est avéré négatif en raison de son apathie et de la complexité du travail proposé. Par contre, les résultats du second stage sont encourageants, les observations des maîtres étant les suivantes :

- attitude positive devant la tâche,
- compréhension des consignes simples,
- qualité valable d'exécution du travail,
- adaptation aux différents changements d'activités,
- rendement lent, mais régulier,
- n'a aucun contact spontané avec les maîtres d'atelier ou ses camarades, ne s'exprime pratiquement pas verbalement, mais est présent à ce qui se passe dans le groupe et réagit en conséquence.

Grégoire sera donc intégré prochainement dans un atelier de production, issue heureuse dont nous avons parfois douté. Il est certain que la pédagogie Romain, vu la diversité des situations qu'elle propose, a contribué à ce résultat. Il serait insensé de vouloir connaître l'apport de tel ou tel exercice dans le développement de cet adolescent, l'essentiel étant de constater qu'il a fait un bout de chemin dans son évolution personnelle que personne ne peut mesurer.

René MILLIQUET

du Centre d'Intégration  
Socio-Professionnelle - Genève

---

## **PRE-REQUIS : QUELLE EFFICACITE EN PEDAGOGIE ?**

Les textes publiés dans les numéros 7 et 8 de LABYRINTHE qui présentent certains problèmes rencontrés dans l'animation des exercices de la Méthode Romain, notamment auprès de populations fortement handicapées, soulèvent indéniablement des questions importantes . Les discussions qui ont suivi la présentation de ces expériences lors des Journées d'Etudes de l'Association Simone Romain Internationale de 1989 à Paris, ont fait ressortir certaines difficultés qu'éprouvent très généralement les animateurs Romain dans la mise en oeuvre de ces exercices quelle que soit la population à laquelle ils s'adressent : incompréhension des consignes, troubles corporels divers qui engendrent des réponses inadéquates aux situations proposées, refus de participer, angoisses dans le groupe entraînant chahut, apathie ou rejet ... . Ces difficultés, plus ou moins exacerbées, certes, selon les populations auxquelles on s'adresse, semblent en fait exister dans tout groupe et se rencontrent de façon assez générale dans n'importe quelle discipline d'enseignement ou dans n'importe quel contexte de formation .

On peut alors se demander - c'était l'une des questions soulevées - si les propositions d'exercices faites aux participants sont adéquates, car si elles dépassent leurs possibilités, elles entraînent assurément l'échec dans la réponse . Avant de présenter une situation d'exercice, ne serait-il pas, non seulement judicieux, mais indispensable de vérifier que le participant possède les capacités requises pour pouvoir la résoudre ? Demander à quelqu'un de contracter les muscles de l'abdomen pour diminuer la courbure lombaire et basculer ainsi le haut du bassin vers l'arrière, ne relève-t-il pas d'une complète illusion, si

cette personne ne pressent pas que son bassin peut basculer ou pire encore, s'il n'a aucune conscience de son bassin ? En bonne logique, il faudrait s'assurer que ces pré-requis existent pour assurer une réussite minimum à la réponse .

Cette logique apparemment évidente ne va pas de soi au regard de la Méthode Romain qui propose des situations d'exercices dont la difficulté est discontinue, certaines d'entre elles pouvant donc présenter à un moment donné un caractère presque insurmontable pour quelqu'un . Fondamentalement, cela nécessite une réflexion sur les options pédagogiques qui sous-tendent la méthode et sur les attitudes des animateurs mises ainsi en jeu, car, quel que soit le dossier d'exercices pratiqué, on pourra toujours suspecter, devant les difficultés rencontrées, l'absence de capacités pré-requises pour pouvoir résoudre certaines, voire de nombreuses situa-tions .

Cette suspicion ne relève pas des problèmes posés par le vocabulaire qui est hors de cause ici, l'animateur pouvant présenter les consignes avec un langage compréhensible ou expliquer les mots difficiles ou inconnus .

Partant d'un constat de résultats non performants, elle s'étaye sur la manière dont s'articulent entre eux le résultat obtenu, la démarche effectuée pour l'obtenir et l'ensemble des possibilités d'un individu lorsqu'il élabore une démarche . Un souci d'efficacité - au demeurant légitime et nécessaire - entraîne malheureusement trop souvent la pédagogie à



confondre résultat et démarche et, plus largement, à envisager l'apprentissage trop uniquement à partir d'acquisitions contrôlables en négligeant les processus de structuration .

La perspective de l'efficacité suscite la comparaison avec le terrain de l'économie qui place en écho aux trois registres pédagogiques du résultat, de la démarche et des possibilités, les trois dimensions du produit, de la production et de la productivité.

On peut déjà noter que le langage commun tend à employer les termes de produit et de production l'un pour l'autre, ce qui, transposé dans le registre de la pédagogie soulève un très grave problème . La production d'un élève en classe est-elle le texte de sa version d'anglais ou encore la pièce d'atelier réalisée ou bien est-ce la recherche linguistique ou mécanique qu'il a menée ? On perçoit, à travers cette question, la difficulté qui guette toute notation . Il est en effet assez facile d'évaluer et de noter le texte de la version d'anglais ou la pièce d'atelier dans la mesure où il est relativement aisé de déterminer les correspondances et écarts entre ce qui était demandé et ce qui se trouve là en fin de parcours . En dehors du juste et du faux, il n'est d'ailleurs guère possible d'en dire autre chose . Les constats qui peuvent être faits à propos des résultats ont ainsi un caractère univoque ce qui n'est pas le cas de l'action qui a présidé à l'élaboration du résultat, la production, qui, elle, n'est pas univoque puisqu'elle suppose que des démarches différentes soient possibles pour un même résultat et qu'une même démarche puisse évoluer au fur et à mesure de son développement .

Pour conserver une réalité à l'action pédagogique, il est indispensable de maintenir une distinction entre produit et production, entre résultat et démarche, car le second terme ouvre un accès pédagogique vers l'individu dans la mesure où on considère son action et pas seulement les effets que cette action enclenche .

Le produit ou résultat est une trace constatable laissée par une action . Certaines traces sont seulement visibles dans l'instant de leur production - c'est le cas entre autres des mouvements effectués par les participants dans les séances d'E.A.M. ou encore les phrases prononcées lors d'exercices de langage - ; d'autres demeurent visibles et peuvent être consultées ultérieurement, en dehors du moment de leur production . La Méthode Romain prévoit de regrouper ces derniers dans un classeur que le participant n'emportera d'ailleurs pas avec lui, manière de manifester la différence qui existe entre le produit et la production qui y a conduit, le premier ayant pris une sorte d'existence indépendante et extérieure alors que la seconde correspond à l'engagement global et actuel du sujet .

Un tel engagement suppose une mobilisation entière, si bien qu'un résultat dépend, à la fois et en même temps, du contexte dans lequel le sujet développe sa recherche, de l'énergie qu'il y met et de ses possibilités ou facultés, marques génétiques, culturelles, motrices, psychologiques qui sont le fruit de sa filiation, de son histoire, de son éducation, de son environnement .

La pédagogie se joue dans cette articulation .

Pour une plus grande efficacité, faut-il présenter un but à atteindre - un produit - capable de motiver le maximum d'énergie, et proposer une situation faisant appel, si possible, aux seules facultés existantes ou fortes ?

La Pédagogie Romain interpelle fortement une telle conception, pourtant très attrayante .

En pédagogie, l'énergie est très souvent motivée tantôt extérieurement par récompense ou sanction, tantôt intérieurement par satisfaction ou déception . Le sujet qui se motive pour obtenir un résultat donné - ou le formateur qui le motive ou l'incite à se motiver - décide au départ d'une quantité déterminée d'énergie à développer . En plaçant l'énergie en

rapport seulement avec le produit visé, il la situe comme un élément extérieur et néglige l'intérêt qu'il peut trouver à se sentir engagé en entier dans la production . L'intérêt décentre par rapport à un résultat espéré, "idéal", et laisse un accès à la perception de sa propre démarche, sans vouloir à tout prix connaître cette dernière, la contrôler ou la commander .

Estimer par ailleurs que des facultés sont pré-requises pour obtenir un produit donné est certainement exact . Une faculté manquante ou défaillante entraînant probablement un résultat pour le moins déficient, il est juste d'affirmer, dans ces conditions, que quelqu'un qui ne pressent pas son bassin ne pourra pas effectuer la bascule du bassin citée plus haut . Pourtant, la question - essentielle - est de savoir s'il n'est pas malgré tout pédagogiquement judicieux de la lui proposer .

L'action pédagogique, en effet, ne se situe pas sur le terrain de l'étude statistique dont l'objet est de renseigner sur les étapes théoriquement requises avant d'atteindre un effet précis . Elle ne se situe pas davantage sur le terrain de l'évaluation qui, à partir de résultats forcément ponctuels, amène à définir, à un moment donné et même si c'est pour peu de temps, une image ou une représentation des possibilités de quelqu'un .

L'étude statistique se place dans l'hypothèse d'un sujet théorique ; l'évaluation dans l'après-coup de l'action, au niveau du produit manifeste ; l'action pédagogique, elle, doit se placer dans l'instant de la production d'un sujet, agissant ici et maintenant .

Aussi, un apprentissage ne dépend pas d'un résultat attendu qu'il faudrait obtenir - le bon résultat de la dictée ne détermine pas l'apprentissage de l'orthographe - mais il s'effectue à travers la situation d'exercice, c'est-à-dire l'environnement complet, donc indéfini de l'action de production . Tout part effectivement d'une consigne demandant d'obtenir un résultat précis qui pousse le sujet à se mobiliser et à agir pour trouver une réponse . Mais cette dernière, dans le meilleur

des cas, ne pourra être qu'approchante puisque justement, elle ne dépend ni entièrement de l'énergie employée, ni complètement des facultés supposées requises par la tâche .

L'option de la Pédagogie Romain, pour rester dans la comparaison avec l'économie, n'est pas de développer la capacité de production, entendue comme la capacité d'obtenir des unités de résultats en plus grand nombre et de meilleure qualité en renforçant un facteur de production estimé essentiel ou déterminant, mais de modifier la productivité . La productivité désigne le rapport entre ce qui est produit et les moyens mis en oeuvre pour le produire . Il s'agit d'une mise en proportion qu'on pourrait représenter par une fraction en plaçant au numérateur le résultat obtenu et au dénominateur les facteurs de production .

Dans une perspective de rendement économique, il convient, pour obtenir davantage de produit de détecter au préalable les facteurs de production existants de façon à les utiliser au maximum en ne mettant en oeuvre, dans la mesure du possible, que des contextes de production qui les utilisent et en évitant soigneusement toute situation qui risquerait de faire appel à des facteurs inconnus ou non déterminés .

Le rendement relève en effet, au sens strict, d'un rapport entre le produit obtenu et les facteurs de production ramenés à la même unité . C'est sans doute cette univocité qui permet l'assimilation dénoncée plus haut entre produit et production . La notion même de situation ne correspond plus alors à ce que la Pédagogie Romain entend lorsqu'elle parle de situation d'exercice dans la mesure où elle est alors réduite à un seul rapport, prévu, donc inéluctable, et, à ce qu'on imagine, immanquable : telle tâche ne peut être obtenue qu'à la condition de posséder telle possibilité, tel pré-requis, et inversement, la possession de tel pré-requis permet la réussite de telle tâche ; dans ces conditions, une tâche, en pédagogie, aurait vocation à susciter ou entraîner la possibilité correspondante : savoir-faire acquis antérieurement, opération mentale déjà travaillée, faculté répertoriée... .

La perspective du rendement a certainement toute sa valeur dans son ordre . Mais si on l'applique au domaine pédagogique, on risque d'être amené à considérer l'individu non plus comme un sujet, global, complexe et en partie imprévisible, qui produit, mais comme un ensemble, une totalité d'instruments nécessaires à la production .

Or, dans le travail corporel proposé par le Ramain, il s'agit d'une "Perception de Soi par l'Attitude et le Mouvement" comme l'indique le titre du livre . Toutefois, on a peut-être trop tendance à ne retenir que l'aspect mouvement au détriment de l'aspect attitudes . En oubliant le lien qui les unit, le mouvement court le risque d'être entendu comme un produit du corps, lui-même détaché en quelque sorte du sujet et envisagé comme un outil d'autant plus utilisable qu'il serait davantage maîtrisé .

Une telle maîtrise qui proviendrait de la connaissance que l'on aurait de son corps et des possibilités de ce dernier, permettrait de produire les réponses sollicitées par les consignes . Or l'expression "perception de soi" a été préférée à celle de "connaissance de soi" pour éviter de donner prise à une telle prétention . Les représentations que nous avons de notre corps, de même que les représentations qu'un animateur a du corps des participants, n'épuisent pas la réalité corporelle . Celle-ci nous échappe sauf à vouloir nous conditionner pour obtenir un résultat conforme à une image que nous souhaitons peut-être de nous-mêmes ou que nous entretenons de l'autre . Ne pas effectuer tel mouvement ou ne pas le proposer en affirmant comme préalable notre maladresse ou en disant de telle personne qu'elle n'a pas d'équilibre, c'est poser un acte de connaissance sur nous ou sur l'autre qui introduit d'une certaine façon une dichotomie, permettant de retenir a priori ce qui s'échapperait, ce que pourrait dire, parler le corps, en l'enfermant autant que possible dans l'unique fonction de produire tel résultat .

Cette réduction à une fonction d'instrument correspondrait assez à celle que

l'on voudrait pédagogiquement trop souvent établir entre langue et langage . La pédagogie ne s'intéresse pas à la langue comme telle . Ce qui l'intéresse c'est la personne qui la manie, l'utilise, la rate, évolue dans son rapport avec elle . Les connaissances de vocabulaire ou de grammaire ne sont pas des pré-requis au langage . Le langage d'une personne évoluera au travers du vécu de situations qui dépasseront probablement largement les possibilités de langue de cette personne à un moment donné, lui permettant par contre-coup de faire également évoluer ses connaissances de langue .

On peut alors se demander si parler de pré-requis en pédagogie n'est pas un non-sens, alors que ce n'en est pas un en évaluation puisque toute évaluation, en s'appuyant sur des examens ou des tests, cherche à s'assurer de la capacité de quelqu'un à produire régulièrement et fidèlement un résultat donné .

En faisant un préalable éducatif de ce qui ne peut être qu'une constatation d'après-coup de l'éducation, on laisse par ailleurs planer en arrière-plan l'idée d'un manque qu'il faudrait combler pour atteindre une plénitude . Cette plénitude est bien sûr imaginaire . Elle correspond à l'image que chacun se fait d'un corps bien portant, idéal, sans déficience .

Le sujet serait alors entendu comme un tout comprenant des manques ici ou là qu'il conviendrait de combler pour restaurer le total . Tout corps, tout sujet, comporte certes des failles, mais le fonctionnement d'un être ne peut pas s'établir selon une image idéale . La perception que chacun est invité à avoir de lui-même consiste notamment à constater, sans s'y arrêter, les façons dont il agit de fait, en restant vigilant aux écarts que sa production crée, comparés à ce qui est demandé, et non à comptabiliser ses faillites par rapport à une projection imaginaire, que celle-ci corresponde à un modèle qu'il lui a été donné de rencontrer ou qu'il s'est construit à partir d'une prétendue moyenne normalisante .

Une action pédagogique doit créer des conditions qui incitent à rechercher une structuration de soi-même appropriée à une situation donnée, donc originale et unique, basée sur une perception de sa propre globalité et de la complexité des données .

L'exercice, d'un côté, n'est pas prévu pour proposer seulement ce qu'on estime pouvoir être résolu car, comme on l'a vu, ce serait partir d'une idée déjà faite de la personne qui va vivre cet exercice . Par ailleurs, en demandant d'obtenir tel résultat défini, l'exercice, qui sollicite évidemment certaines facultés, évite d'accorder à ces dernières le rôle d'unique facteurs de production . Dans l'un et l'autre cas, ce serait enfermer le sujet dans un registre, quasiment joué d'avance . L'intention est de susciter, au moment de la tentative de production du résultat (même si ce résultat est apparemment nul du point de vue de la constatation finale), des rapports nouveaux ou renouvelés à l'intérieur même de la globalité complexe du sujet, de façon à ce que ce résultat soit intégré à son ensemble plutôt qu'ajouté en termes d'acquisition seulement .

Pour maintenir une cohérence à un tel projet, la méthode Ramain s'appuie sur un certain nombre de conditions méthodologiques nécessaires . La situation d'exercice doit d'abord être ouverte, sans que la demande précise d'un résultat n'enferme dans la recherche d'une performance arrêtée . La demande de bascule du bassin, comme elle a été citée plus haut conduit en fait à la performance du produit et le travail pédagogique peut alors amener effectivement à la poursuite d'un rendement productif : savoir basculer le bassin . Mais les consignes de ce mouvement, dans un exercice présenté dès la première séance du livre, demandent qu'il soit exécuté "lentement, régulièrement et de manière continue" (page 22) . Par ce registre conceptuel (la lenteur ou la régularité ne sont pas l'équivalent de telle vitesse ou de tel rythme) les consignes introduisent l'obligation d'une attention qui doit se répartir, d'une part pour tenir compte à la fois du bassin et de la lenteur, et d'autre part pour rester présent à une effectuation qui ne pourra jamais être parfaite ou définitive puisque la perception de ce

mouvement lent dépendra du contexte du moment .

La deuxième condition qui donnera sa validité à ce projet réside dans la différence des situations d'un moment à l'autre, non seulement parce qu'on passe constamment d'un type de demande à un autre mais surtout parce que des variables sont introduites dans l'apparente répétition d'une même demande . Ainsi, la même bascule du bassin apparaît une nouvelle fois dans la huitième séance où elle est jointe à une marche dans laquelle il faut veiller à "accuser le moins possible la courbure lombaire et observer les tensions musculaires qui apparaissent dans les différentes parties du corps" (page 48) . La discontinuité des propositions et des niveaux de difficultés exigent une qualité de présence à soi pour considérer chaque nouvelle situation comme un ensemble ayant sa cohérence propre qui ne peut pas se contenter d'un résultat acquis antérieurement . Chaque situation d'exercice présente ainsi un caractère intégratif dans la mesure où la demande d'un mouvement précis s'effectue dans un contexte interprétatif qui engage personnellement et s'accompagne par conséquent d'un certain doute sur la nature de la performance . Ce doute constitue à vrai dire une gêne continue autant pour le participant que pour l'animateur, invités à ne pas s'appuyer exclusivement sur la certitude d'un rendement .

La troisième condition concerne à l'évidence l'animateur et le choix du dossier d'exercice qu'il est amené à faire au début de la formation que s'apprête à vivre un groupe ou un participant . La Méthode Ramain prévoit divers dossiers, chacun représentant un degré différent de difficulté globale . Il n'est pas question de reporter sur ce choix de dossier le problème des pré-requis refusé pour chaque exercice . Le choix ne dépend pas en effet de pré-requis indispensables à la production de résultats attendus par les exercices du dossier, mais il s'effectue à partir de l'estimation faite par l'animateur des possibilités qu'aura le sujet de gérer la diversité des situations dans le contexte d'un groupe donné sans être ni trop peu inquiet, ni trop peu rassuré . Cette interprétation de l'animateur l'engage évidemment beaucoup et son choix dépendra aussi de ses propres attitudes . Parce

qu'animateur et participant sont engagés, chacun à son niveau, dans le processus de la formation, une véritable intégration des apprentissages peut avoir lieu, laissant libre cours aux possibilités de chacun et ouvrant un espace d'évolution imprévisible certes, mais dynamique .

Michel BESSON  
de l'Institut Simonne Romain - Paris

## **REFLEXION APRES DEUX ANS D'EXPERIENCE EN INSTITUT MEDICO-PEDAGOGIQUE**

Fin 1985, Chantal Koch et moi-même avons demandé l'avis de l'équipe de l'IMP de Fons, sur le fait de commencer une formation à "la méthode Romain".

- financièrement nous allions à toutes les deux absorber le budget formation continue d'au moins deux ans sinon quatre (finalement nous n'avons été dans cette expectative que la première année, les trois autres ayant été prise en charge par Uniformation)

- Cette formation nous amènerait à appliquer un dossier auprès des enfants ; nous ne pouvions expliquer en quoi cela consisterait.

C'était sur la simple journée d'information que cette méthode nous était apparu comme étant un travail possible auprès des enfants dont nous avons la responsabilité à l'IMP.

L'équipe était d'accord pour que nous nous lancions. Après deux ans nous leur avons présenté le dossier avec toutes les exigences que l'application de celui-ci comportait pour tous.

Nous avons commencé cette expérience, sachant qu'il serait souhaitable de pouvoir faire un bilan après deux ans d'application de la méthode (durée minimale d'un dossier) et aussi de faire le point sur l'avenir de l'orientation "méthode Romain" à l'IMP.

Cette expérience de deux ans s'achève pour moi. Je me propose donc d'exposer quelques unes de mes réflexions qui pourront être source d'échanges.

### **1. TEMOIGNAGES**

#### 1. Mon vécu personnel

Pour animer un groupe Romain il faut passer par une formation personnelle. Au cours de cette formation j'ai senti que je travaillais sur moi et pour moi.

Ce travail sur moi a commencé malgré moi, des perceptions nouvelles se présentaient tout à tout. Des repères qui me guidaient jusqu'alors, tombaient. Je me sentais en mouvance, pas très confortable, malgré tout j'allais toujours au devant de ce malaise. Petit à petit j'ai perçu ce changement. Depuis des années je vivais sans être consciente du pourquoi ni du comment sans connaître mes limites.

La formation m'a aidée à prendre conscience de ces limites, m'a invitée à y réfléchir et aussi à les dépasser.

La compréhension dans mon cheminement est importante car, entre autre, c'est elle qui m'a amenée à croire que les enfants de l'IMP pouvaient eux aussi faire une telle démarche.

L'expérience que j'ai vécue m'a fait comprendre et accepter que c'est dans les périodes où j'ai été le plus mise en face de mes difficultés que j'ai fait le plus de chemin.

La méthode Romain m'a bousculée dans mon équilibre en me donnant la possibilité de découvrir mes difficultés. Elle ne m'a pas abandonnée dans ce malaise elle m'a donné le moyen d'en sortir, l'envie de toujours me dépasser, de toujours chercher.

## 2. Mise en route du dossier

Lors de la mise en route du dossier j'ai été envahie par un vertige dû à l'ampleur de l'entreprise : création d'exercices, préparation de matériel, animation des groupes. De plus j'avais l'impression d'aller de découvertes en découverte. J'avais l'impression d'avoir vécu jusqu'alors 1% des possibilités et retombées de "Romain".

Je n'en finissais pas de percevoir de nouvelles fonctions du rôle de "Romain" quant à : rigueur, exigence, autonomie, initiative, créativité, groupe, plaisir de faire, vivre avec le temps, apprentissage, relation, perception, organisation, dynamisme...

Comment expliquer Romain en tenant compte de tout ce qu'il touche ?

J'ai présenté "les séances Romain" aux enfants, comme un lieu où l'on vivrait des moments ensemble, où ils pourraient travailler pour eux... ne pouvant m'engager dans plus d'explications !

## 3. Vie dans une séance

Pour différentes raisons, le groupe que j'animais fonctionnait quatre fois par semaine à raison d'une heure trente minutes par séance. C'est un travail individuel qui se fait dans un groupe. Ce groupe comportait huit enfants.

Les travaux sont présentés par l'animateur . Il distribue le matériel à chacun des participants et leur donne les consignes concernant le résultat demandé et des directives pour y arriver. La réussite dans l'aboutissement est toujours visée mais se n'est pas un préalable dans la présentation de l'exercice.

Les exercices sont limités dans le temps, finis ou pas, on passe au suivant. On ne fait pas de répétitions, on vit toujours des situations nouvelles. On vit les exercices là où on en est et avec ce que l'on est, ceci dans l'instant même.

Quand on vient en Romain, on s'engage personnellement. On vient sans savoir ce que l'on fera, on en repartira sans savoir ce que l'on

a pu en retirer. On s'engage sans idée de motivation. Pourtant on y revient et on trouve toujours de l'intérêt.

## 4. Le travail des enfants

Ce paragraphe ne fera apparaître que des constatations et des perceptions, non pas des interprétations en vue d'une évaluation du travail de l'enfant. La méthode Romain est un outil de travail. On se sert d'un outil pour façonner, on ne peut évaluer le résultat qu'en dehors de l'outil, mais on peut sentir si un travail se fait.

La perception que j'ai du travail de chacun en Romain reste superficielle et partielle.

Les aspects que j'aborde sont en relation avec la perception que j'ai de chacun. Elle oriente mon choix dans la description de tel ou tel vécu. Cela laisse supposer que chacun a pu repérer d'autres aspects dans son vécu :

Jérôme I. a travaillé sur l'acceptation des règles, l'instabilité, le découragement, la peur de l'échec, la persévérance dans l'action, sa place dans le groupe, son autonomie face à l'adulte, le concept d'organisation, son autonomie face à l'adulte, le concept d'organisation, comment gérer son temps, son autonomie dans les activités.

Patrick a travaillé sur : l'importance des règles, son isolement défensif, son goût pour l'effort, prendre de l'intérêt dans ce qu'il vit, confiance en lui, ouverture au groupe, l'intérêt de la relation à l'autre, confiance dans l'adulte, le concept d'organisation.

Lorsqu'il a quitté l'établissement son père m'a dit : "Patrick s'est fait cette année et c'est vraiment ce que je ressentais en le voyant travailler en Romain.

Patrice a travaillé sa peur de se lancer dans une action, son autonomie vis à vis des autres enfants, autonomie dans l'initiative, l'acceptation du changement.

Laurent a travaillé son autonomie face à l'adulte, l'acceptation de la réalité des choses, acceptation des règles, concept de

l'organisation, l'attention et la compréhension des consignes, autonomie dans les activités, l'élaboration de la pensée.

Alain a travaillé l'acceptation des règles, l'autonomie dans la relation aux autres, l'intérêt pour l'effort, trouvé un intérêt dans un travail, l'instabilité, à être disponible dans sa tête pour aborder un travail, son entêtement, sur la façon dont il se laisse envahir par ses sentiments, le concept de l'organisation.

Jérôme P. acceptation des règles, autonomie vis à vis de l'adulte, autonomie dans l'initiative, intérêt pour le travail, sa difficulté de changer d'activité, son entêtement, sur le concept de l'organisation.

Christophe autonomie face à l'adulte, se situer dans le groupe, la disponibilité pour se mettre au travail, prise de conscience de sa façon de transgresser les règles, gérer son énergie, l'intérêt pour un travail, vivre les choses dans le moment même, dans l'espace, concept de l'organisation.

David a travaillé son autonomie vis à vis de l'adulte, sa place dans le groupe, gérer son temps et son énergie, prendre de l'intérêt dans un travail, respecter l'autre.

Bruno a travaillé sur la reconnaissance de lui-même, sa place dans le groupe, son autonomie vis à vis de ce groupe et de l'adulte.

Sébastien a travaillé son autonomie envers l'adulte, son autonomie dans l'initiative, dans les activités, prise de conscience de sa façon de transgresser les lois, prendre de l'intérêt dans un travail, vivre sur l'instant et dans l'espace sans projeter.

Les personnes qui connaissent les enfants pourront peut-être les reconnaître dans leurs difficultés. Elles pourront dans leur contexte de travail, peut-être percevoir une évolution pour certains d'entre eux, qui ne sera certainement pas à attribuer exclusivement à leur travail en Raimon, mais il en fait partie

## II. UN ETAT D'ESPRIT

### 1. Idée de base Raimon

- chaque séance est une analogie de la vie quotidienne. On retrouve la société dans le groupe, l'individu dans le participant. L'activité proposée est de l'ordre du travail, de la mission. L'animateur est l'autorité qui confie la tâche. Les consignes sont les lois.

- les tâches proposées ne sont pas en vue d'un apprentissage, Elles sont un support à la relation.

- la situation est dépouillée de tous les paramètres (affectifs, enjeux) qui dans la vie quotidienne interfèrent dans les démarches de l'individu.

- Raimon perçoit toute situation comme étant triangulaire. Dans une séance l'exemple peut être la situation "animateur, participant, objet". Les relations qui existent entre ces trois pôles engendrent dynamisme, complexité, mystère, déséquilibre, autonomie...

- l'individu est porteur de son propre projet. Il n'est pas un objet pour lequel on aurait un objectif ou projet.

- le temps : ce que l'on vit ou le vit maintenant. Ce qui a été et ce qui sera n'empêche pas de vivre là à l'instant.

- le cheminement d'un être n'est pas rectiligne, il est parsemé d'erreurs qui font grandir et permettent d'avancer toujours.

### 2. Vers une autonomie

#### A propos du projet

La méthode Raimon n'a pas d'objectif si ce n'est de permettre aux participants de travailler pour eux. Les exercices proposés ne le sont pas dans un but d'apprentissage. Ils sont là en tant que situations à vivre et donc invitent la personne concernée à une démarche.



Chaque exercice est un projet : les exercices sont présentés à l'aide de consignes qui donnent une idée du résultat à obtenir et donnent des directives qui sont de l'ordre d'un cadre pour éviter que les participants ne se perdent. Ces consignes ne touchent pas l'aspect de la démarche à suivre qui sera propre à chacun, d'où, chacun pourra en faire son propre projet.

En Ramain, on n'a pas de projet sur l'individu : ni l'animateur, ni les autres participants n'ont de projet pour lui. L'animateur ne doit pas se proposer de régler les symptômes ou difficultés des participants révélés par le vécu face à la situation proposée au groupe. Les participants n'ont pas à dicter une attitudes aux autres ou à l'animateur.

Dès lors qu'un animateur fait un projet de travail sur un participant, le résultat ne peut être que limité. Le projet est établi en fonction d'une difficulté apparente. Cette difficulté n'est qu'une conséquence du problème de l'individu. L'orientation du travail donné par l'animateur le fixe lui et l'enfant sur un aspect superficiel et partiel, l'empêchant ainsi de progresser véritablement dans sa globalité.

Tout projet d'une personne sur une autre amène une dépendance de l'une et de l'autre, que ce projet soit pour son bien, pour l'aider ou non. Il amène une réaction pas un vécu.

Celui qui projette a une attente vis à vis de l'autre. La personne concernée répondra :

- par une attitude caractérielle, soit pour faire plaisir, soit par une opposition,
- par une attitude passive parce qu'il ne se sent pas concerné par ce projet.

Dans les deux cas il y aura un malaise de l'animateur, et pas de progrès du participant.

#### *A propos de la situation*

Comme dans toute démarche thérapeutique, en Ramain, l'activité est avant tout un support à la relation. Mais Ramain ne parle pas de la simple relation animateur individu, mais aussi de la relation de l'individu à l'objet, et de la relation de l'animateur à ce même objet. Ramain n'en privilégie pas une plus que l'autre. (...)

#### *A propos de l'animateur*

Il n'est pas porteur d'un projet sur le participant.

Il l'amène à vivre une démarche en lui donnant des consignes concernant un objet à obtenir, ou des directives à suivre pour qu'il puisse organiser son travail.

Il est porteur de son propre projet, car dans la situation triangulaire, il peut travailler aussi pour lui. Dans ses relations à l'individu, au groupe, à l'objet, il a, lui aussi, un vécu qui lui est révélé. Lui aussi est dans une démarche de recherche face à ses difficultés.

L'animateur propose un travail, il reconnaît l'individu par la demande qu'il lui fait, il le reconnaît en lui donnant un cadre à travers les consignes, cadre qui lui permet de ne pas être livré à lui-même.

L'animateur doit être très présent au groupe et à l'individu. Il le laisse organiser sa démarche, mais il est là pour repréciser, s'il le faut, la loi qu'il a posée au préalable.

Il sera donc très exigeant quant au déroulement du travail, quelle que soit la démarche qu'à choisie l'enfant.

Si l'enfant ne commence pas l'exercice, l'animateur prend cet état de fait comme une difficulté de l'enfant. Il ne doit pas rentrer dans le travail intérieur que l'enfant engage face à cette difficulté.

Il doit par contre, lui repréciser les consignes et pointer qu'il les défie par son attitude.

L'animateur ne doit pas aller plus loin ce jour là.

L'animateur doit être très vigilant quant à la démarche de l'individu. A force de sentir l'individu vivre toujours une même difficulté, un jour peut-être, l'animateur peut reconnaître cette difficulté en la pointant.

Sans le plaindre et ainsi lui faire grâce de quelques consignes, ce serait ne pas le reconnaître dans ses potentialités. Sans donner de l'importance à cette difficulté, qui pourrait bloquer le cheminement de la personne. Il doit simplement lui confirmer que c'est bien là une difficulté... sans plus, car c'est bien à l'individu, par une démarche personnelle de comprendre d'où elle vient, pour la dépasser.

L'animateur doit accepter que l'individu vive une erreur, par contre il ne doit pas l'induire en erreur. Dans un exercice si l'enfant appelle rouge ce qui est vert, l'animateur, lui, pointera cette erreur dans son contenu, en lui expliquant que ce n'est pas rouge mais vert.

Il ne l'obligera pas à corriger cette erreur car la démarche en vue d'une correction peut être considérée comme une difficulté que l'individu doit dépasser seul.

L'animateur, à l'aide de consignes qui lui sont fournies par "l'Institut de Pédagogie Romain" dans le dossier F', crée les exercices qu'il propose.

Il doit être vigilant quant à la qualité des consignes et à la justesse du langage. Par ces consignes l'animateur donne un cadre assez large, dans lequel l'individu a la possibilité d'avoir une démarche personnelle pour effectuer le travail, l'individu doit aussi sentir ce cadre assez proche de lui, pour ne pas se sentir perdu et où il pourra prendre ses propres repères pour avancer et se construire.

### A propos du temps

En Romain on vit avec le temps.

Les exercices proposés dans les séances sont vécus à l'instant : un individu faisant partie du groupe et qui évoque le passé ou le futur comme un facteur de difficulté va s'entendre dire que là maintenant il doit se mettre au travail, malgré hier, malgré demain.

Chaque exercice est proposé dans une durée limitée. Cette durée est dosée, réfléchie en fonction de la nature et de la teneur de cet

exercice. Ainsi, dans la vie quotidienne toute situation est limitée dans le temps.

Le matin on se fixe un temps pour se préparer, déjeuner... La journée est un programme d'activités diverses qui se succèdent avec leur durée.

En Romain, on vit continuellement cet aspect d'organisation et de gestion du temps.

Le temps fait partie de la globalité de l'être : sa vie est un temps limité. En faisant confiance à l'être on fait confiance au temps.

### A propos de l'autonomie

Ce n'est pas facile d'être autonome et d'accepter l'autonomie des autres : Etre autonome ce n'est pas attendre une reconnaissance des autres dans ce que l'on fait, pour pouvoir exister. C'est pouvoir exister par sa propre reconnaissance.

Reconnaître l'autre autonome ce n'est pas le reconnaître dans ce que l'on pense qu'il peut faire ou être : c'est le respecter dans ce qu'il est.

Comment l'animateur essaie-t-il d'être autonome ? : Il faut qu'il accepte de ne pas trouver une valorisation par le participant : n'ayant pas de projet sur lui, il n'aura pas les retombées d'une évolution positive de cet individu. Il ne se sentira pas reconnu pour le résultat en soi. Il est pourtant reconnu par le groupe et se sent reconnu dans la place qu'il occupe dans ce groupe.

Dans sa relation à l'individu, l'animateur a un échange qui est de l'ordre de l'intérêt qu'il lui porte. Il ne se place pas en tant que modèle.

L'individu est reconnu autonome en Romain : le travail qui lui est présenté ne le sera pas en fonction d'un projet que l'on aurait sur lui. Il n'a rien à prouver à l'animateur pour être reconnu.

Il l'est dans le fait qu'on lui présente un travail et dans la place qu'il occupe dans le groupe.

Ramain met en situation d'autonomie face au projet, face au temps, face à la situation, face au groupe. Par cet état d'esprit, il amène chaque participant et l'animateur à cette autonomie.

### A propos de l'attitude

L'attitude est pour moi de l'ordre de l'extérieur d'une personne. Définition du dictionnaire : "position du corps, manifestation extérieure d'une intention".

L'attitude est révélatrice d'une façon d'être intérieure.

On perçoit celui qui est en face par son attitude. Elle peut être révélée à travers le corps, le regard, la parole, l'environnement de celui-ci. Elle peut être symptomatique, aisée, sereine, troublée, dynamique, lymphatique...

L'attitude est le reflet d'un état intérieur vécu là, à l'instant. Etat intérieur qui a son histoire.

Ramain permet d'aborder un travail sur soi en confrontant l'individu à ses attitudes et à son être intérieur et d'arriver ainsi à une perception de soi entraînant une évolution des attitudes.

L'attitude de l'animateur dans les séances à une importance capitale pour le fonctionnement de celui-ci.

Cette attitude doit refléter l'esprit de la "Méthode Ramain" qui est celui de l'autonomie.

Lorsque j'ai commencé à appliquer le dossier j'ai senti que je prenais cette attitude par obligation, en composant.

Ce n'était pas le reflet de quelque chose que je vivais profondément.

Je souhaitais avant tout respecter "l'esprit Ramain". Ceci se traduisait par une rigidité, une atmosphère pas naturelle flottait parfois, qui amenait des difficultés. Par un travail de recherche personnel, à partir de ce que j'ai vécu dans les groupes, des erreurs des échanges des diverses situations, j'ai été amenée à comprendre et à vivre mieux l'autonomie.

Mon attitude que je voulais respectueuse de "l'esprit Ramain" est devenue naturelle, plus vraie, la rigidité que je ressentais jusqu'alors s'est transformée en exigence, en rigueur, en vigilance.

J'ai pu ressentir une évolution analogue dans l'attitude des enfants selon leur stage d'évolution.

Odile CAZES-BOUCHET  
de l'Institut Médico-  
Pédagogique - Fons

## **LE DEVELOPPEMENT PERSONNEL (à Travers une démarche RAMAIN) en milieu Industriel.**

L'entreprise : TELEMECANIQUE  
filiale du groupe SCHNEIDER.

### La problématique

#### Un constat :

Les effectifs en France, c'est 9000 personnes, dont 30 % de personnel dit "de bas niveau de qualification". La moyenne d'âge de cette population, d'un niveau de scolarité V, V bis voire VI est inférieure à 40 ans...

Il s'agit d'un personnel travaillant sur des postes répétitifs, avec des modes opératoires parfaitement stabilisés qui ont créé des habitudes, des routines, des réflexes que l'on pourrait prendre à tort pour de la compétence.

Une certaine forme d'ignorance, tant à l'égard des évolutions de la profession que des raisons externes de cette évolution, ne les met pas en mesure de relativiser le présent. Le poste de travail, avec son mode opératoire, constitue pour ces personnes le seul point d'ancrage intimement approprié. Toute modification concernant ces "points fixes" vient ébranler cette identification à leur poste de travail. Il y a risque de perte d'identité.

#### Des enjeux :

Flexibilité, mobilité, sont les maîtres mots de l'organisation post-taylorienne du Futur. Quels seront les besoins de l'Entreprise pour la conduite des postes de demain ? : "des exigences de capacité d'intervention sur des procédures complexes, du raisonnement logique pour la conduite de l'action dans un univers de plus en plus abstrait, des capacités relationnelles (veille, alerte, analyse et résolution de problèmes en situation...), des exigences accrues d'autonomie, de prises

d'initiatives individuelles et collectives..."<sup>1</sup>. Nous savons par ailleurs que les conditions actuelles ne permettent pas d'identifier, avec précision, les postes spécifiques au delà de 3 ou 4 ans.. Quand cela devient suffisamment précis, compte tenu du niveau de départ, il n'y a plus assez de temps pour faire des formations longues.

### Quels "choix" pour l'Entreprise ?

C'est soit l'immobilisme et la certitude qu'à moyen terme un pourcentage important de cette population sera abandonné sur le bord du chemin... avec les conséquences dramatiques que l'on peut imaginer, soit la conviction qu'avec un effort de formation appropriée, il n'y a pas de fatalité à l'exclusion.

Il convient de s'efforcer d'entrer dans une "stratégie de bénéfice mutuel". A travers des formations générales, on élèvera le "fond de compétence" de l'entreprise, et on fera en sorte que tout le personnel soit prêt au rendez-vous du futur.

### Comment relever le défi ?

S'il apparaît clairement que la solution passe par des qualifications de base, transférables d'une situation à une autre, voire d'un métier à un autre, il convient de donner (ou de redonner) à ces personnes la maîtrise des pré-requis, soit un niveau troisième seconde dans des "sciences dures" (ou vécues comme telles par 90 % des personnes) comme les mathématiques. Cela implique que l'on apporte, si besoin, à cette population la maîtrise des outils d'acquisitions, le "stade formel" évoqué par Jean PIAGET.... Mais,

---

<sup>1</sup> Evelyne DERET, Michel PARLIER. "Innovations en formation et organisation qualifiante".  
Revue Education Permanente n° 104

encore en amont, cela implique également une démarche qui permette la nécessaire remise en cause acceptable par cette population, un travail de fond sur les attitudes d'écoute, d'attention, de disponibilité, d'adaptabilité face à des situations nouvelles, déroutantes parce qu'inhabituelles...

Cette recherche nous conduit naturellement à une "redécouverte du RAMAIN"

En effet, TELEMÉCANIQUE (comme d'ailleurs MERLIN GERIN autre filiale du groupe SCHNEIDER) suivait dès les années soixante, les travaux de Simonne RAMAIN aux écoles techniques de la Chambre de Commerce de Paris. J'ai, en ce qui me concerne, rencontré cette démarche pour la première fois en 1969 (avec Mr. FELS à l'AFPIM).

Nous avons décidé de retravailler des séries d'exercices : exercices sur table et exercices d'attitude et mouvement en appui sur mon expérience personnelle, mais aussi sur les écrits, dossiers et documents de nos anciens collègues du service formation (y compris, bien sûr, l'excellent ouvrage de Simonne RAMAIN et Germain FAJARDO sur les E.A.M.).

Nous avons complété ce programme de formation par l'utilisation des A.R.L. (Atelier de Raisonnement Logique) de préférence aux autres outils de remédiation cognitive. Les cubes de MIALET et TANAGRA ne sont pas adaptés à la population concernée. Le PEI (Programme d'Enrichissement Instrumental) peut être considéré comme plus proche de RAMAIN mais, à notre avis, trop centré sur le "dire" au détriment du "faire".

Nous terminons ce "cursus" en abordant progressivement une redécouverte des mathématiques : de l'image mentale à la découverte du concept et de son "écriture mathématique".

Commencée en 1987, cette expérimentation porte aujourd'hui sur 100 personnes (10 groupes de 10 stagiaires) ; nous

avons pour chaque groupe retenu le parcours suivant : 4 journées consécutives, hors du lieu de travail, d'AD.P. (Atelier de Développement Personnel) que nous pensons suffisamment proche de l'esprit de la démarche RAMAIN pour oser le parallèle... Puis une journée par semaine avec une matinée en ADP et l'après midi en ARL (Raisonnement Logique). Ce parcours dure plusieurs mois (15 à 20 journées) selon le niveau repéré des groupes constitués : utilisation du TOL - test des Opérations Logiques de LONGEOT pour créer des groupes homogènes.

La seconde partie, consacrée à la redécouverte des mathématiques, pourra s'échelonner sur 12 à 25 journées selon les groupes (toujours au rythme d'une journée par semaine).

Notre objectif : reconstituer (restructurer) des "fondations" sur lesquelles l'apprenant pourra s'assumer dans un univers plus instable et s'engager, s'il le souhaite, (et avec l'aide de l'Entreprise) vers des formations diplômantes reconnues.

Nous avons rencontré, individuellement, chacune des personnes à la fin de ce cursus. Une très forte majorité des stagiaires dit ne pas vouloir s'arrêter là. Les participants des premiers groupes expérimentaux ont passé, fin 1990, les épreuves d'un CQP (Certificat de Qualification Professionnelle en Electronique) le taux de réussite a été de 75 %. Tous manifestent des regrets de n'avoir pu faire ce parcours plus tôt ... beaucoup se disent "transformés"... "remises en mouvement"... "c'est un nouveau départ"... "je dialogue différemment avec mes enfants"... "je les aide dans leurs devoirs"...

La partie ADP (RAMAIN) prend toujours une place importante dans les remarques au cours de l'entretien : ... "je me suis observé comme jamais je ne l'avais fait"... "je me suis vu tel que j'étais"... "là, pas question de tricher"... "j'ai compris que si je veux... je peux...."

Nous recueillons également l'avis de la hiérarchie et de l'environnement des stagiaires : ... "ils sont plus attentifs"... "la qualité s'est

améliorée"... "je les sens plus à l'aise" ... mais aussi ..."ils sont plus exigeants"... "ils veulent comprendre..."

Quelle peut être, objectivement, la part de la pédagogie RAMAIN dans ce résultat jugé par l'entre-prise comme "plutôt positif" ?

C'est le moment fort, vécu et reconnu comme tel par l'ensemble des participants. L'intention éducative de cette démarche, basée sur le principe de l'unité de la personne, participe incontestablement aux résultats constatés. Au-delà de mon intime conviction (insuffisante en milieu industriel ! ...) nous disposons d'éléments mesurables. Certains mettent en évidence l'amélioration de la qualité, d'autres, des prises d'initiatives plus nombreuses et pertinentes sur le poste et son environnement, réduisant ainsi les temps d'arrêts de production.

Nous avons décidé, aux vues des ces résultats, d'élargir l'expérience, et pour ce faire, de former des formateurs pour démultiplier cette démarche.

Six personnes ont été préparées en 1990 à l'animation de la totalité du programme. Responsable de ce projet et notamment de l'animation du parcours Ateliers de Développement Personnel, oserai-je dire que j'ai fait "du RAMAIN"... ? Mes "animateurs-médiateurs" (plusieurs d'entre eux étaient déjà formateurs) disent avoir vécu une "sérieuse"

remise en cause. Beaucoup de "certitudes" en matière de pédagogie ont été pour le moins bousculées...

1991 sera pour eux l'année de la mise en application (nous prévoyons 10 groupes au cours de cette année). Ils l'abordent, je crois avec confiance mais aussi avec l'humilité nécessaire pour assumer ce beau et difficile métier qui est le nôtre. Michel BESSON, directeur de l'ISR, qui a travaillé avec eux me dit qu'ils sont prêts... et qu'il ne souhaite pas les revoir avant six mois... c'est-à-dire après le baptême du feu...!

Pour conclure... provisoirement.

Nous sommes au seuil d'une nouvelle société industrielle dont la "norme" devient le changement. Au "visse et tais-toi" d'hier, doit succéder le "comprend et exprime-toi" de demain... Nous avons besoin de l'intelligence de tous, un personnel, à tout niveau, plus autonome, plus conscient des enjeux, en phase avec son temps, plus libre, plus "homme". Si pour beaucoup cela reste encore au niveau du discours, les géniales intuitions de Simone RAMAIN nous permettent aujourd'hui de dire : "chiche !! " .

Jacques BROSSIER  
de TELEMÉCANIQUE

---

## RAMAIN ET EVALUATION

La demande d'évaluation ne date pas d'aujourd'hui, mais elle est grandissante, c'est même me semble-t-il, une véritable inflation

dans tous les domaines. C'est sans doute parce que je ne suis pas spécialiste que je suis

toujours étonné de la facilité avec laquelle on en parle et on l'exige.

Dans la réalité, elle devient une nécessité, une obligation. Elle doit être prévue dans tous les projets déposés auprès d'une administration, d'un organisme, décideurs. Les innombrables travaux qui fleurissent un peu partout sont bien les signes de cette nécessité.

Ce qui paraît plus nouveau ces dernières années, c'est la demande d'évaluation de l'acte éducatif, voire de l'institution éducative. On est bien loin de mai 68, où le simple fait de parler rendement en éducation provoquait de vives réactions.

Quant à nous, dans notre pratique c'est très souvent que nous sommes interrogés :

- quels résultats obtenez-vous avec la méthode RAMAIN ?
- avez-vous de statistiques montrant les résultats réalisés ?
- ou encore : vous aurez du mal à faire connaître davantage votre courant pédagogique s'il n'est pas accompagné de la mise en place d'une évaluation. Actuellement, elle est un vecteur de diffusion.

Nous répondons de deux manières :

1) d'abord par des observations plus ou moins empiriques, venant de personnes en formation :

- Après une semaine de RAMAIN, je n'ai plus tout à fait les mêmes attitudes en classe.
- J'avais du mal à me décider. Parce qu'en RAMAIN, on peut se tromper, on peut vivre sans crainte son erreur, j'ai appris à risquer une décision.
- Tel adulte qui reprend des études après avoir découvert un peu plus ses potentialités et veut maintenant mieux les utiliser.
- Telle famille qui nous dit, parlant de son enfant : quel changement, je le sens plus libre, plus autonome. Mais aussi : qu'est-ce que vous lui faites ? Je ne peux plus le tenir ! Il s'affirme de trop.
- Ce professeur qui a de moins en moins de difficultés dans sa classe, parce qu'il

devient de plus en plus clair avec son propre fonctionnement psychologique.

- Ces jeunes en formation qui progressent parce qu'ils S'OCCUPENT D'EUX, et se découvrent autres que les étiquettes collées par l'entourage, l'école en particulier.

- Et puis aussi, ceux pour lesquels nous n'avons pas su faire naître le désir de grandir, de se mettre en projet.

Mais ce ne sont que des propos recueillis, et pour encourageants et significatifs qu'ils soient, nous sommes bien loin d'une évaluation systématique.

2) Nous répondons également en indiquant des résultats chiffrés obtenus à des tests, tels que P.M.A., Mac Quarrie, Estime de soi,... Par exemple on sait que les facteurs espace et temps sont significativement meilleurs au cours d'une deuxième passation, après la pratique d'un dossier d'exercices RAMAIN.

Il y a donc des capacités que l'on peut mesurer si l'on veut observer l'effet du RAMAIN. Mais il y a des précautions à prendre. Un exemple : l'attention. Les tests mesurent souvent une forme d'attention focalisée, centrée sur un aspect d'une situation. Or la méthode RAMAIN travaille l'attention diffuse, celle qui est présente spontanément à toute la situation à prendre en compte. Une scène de la vie quotidienne illustre tout à fait cette remarque. Un enfant veut déplacer le joli vase de cristal de maman. Fais très attention, lui dit maman, je tiens beaucoup à ce vase, fais attention à ne pas le casser". Il fait très attention au vase et moins au pied de la table qui dépasse un peu. On devine la suite...

Ces réponses partielles sont elles aussi significatives, encourageantes et renseignent sur le développement de telle ou telle capacité.

Mais notre travail se situe à un autre niveau. Il s'agit de la recherche d'équilibre des différentes composantes de la personne en vue que SE créent des attitudes. Des collègues dans la revue LABYRINTHE écrivaient : "le RAMAIN ne s'adresse pas à une fonction précise, mais bien à l'ensemble du corps et de la personne. La situation (l'exercice) concerne

la personne globalement, dans son corps, ses actes, ses pensées, ses sentiments. Que peut-on évaluer de cette activité ?".

Sans doute les effets, les conséquences, le transfert.

Quels problèmes se posent alors pour recueillir les éléments d'observation qui permettraient ensuite une évaluation ?

La proposition de Simonne RAMAIN, s'inscrit dans le temps. Temps pour faire, temps pour laisser la personne évoluer.

Un dossier d'exercices représente une formation de 250 à 300 heures, réparties sur un ou deux ans. Il y a souvent des difficultés pour un établissement scolaire, en raison des structures, des programmes, des horaires des enseignants et surtout des mentalités, à donner du temps au sujet en formation, pour se former. Or ce temps de pratique est nécessaire pour que s'engage le processus de modifiabilité.

Les exercices créent chez le sujet, dynamique de développement personnel, propre à chacun. Nos observations, mêmes empiriques, vont toutes dans le même sens : les effets sont rarement constatés dans l'immédiat. Un temps de décanation-maturation est nécessaire.

C'est-à-dire qu'il arrive souvent qu'au moment où l'observation serait possible, les membres du groupe initial en formation sont dispersés dans d'autres situations d'apprentissage ou dans la vie active.

Ensuite, la complexité de ce qui se vit, de ce qui se passe dans un processus de développement personnel par les exercices RAMAIN ne rend pas aisée la recherche des critères que l'on pourrait observer.

En effet la dynamique créée provoque progressivement des attitudes d'être, modifiées, différentes dans de nombreuses directions. Le champ d'observation est très vaste. Cela peut être sur le plan des facteurs affectifs, agressivité, anxiété, stress, désir...Mais aussi dans le domaine cognitif et également dans la perception, le vécu du corps. A moins d'envisager une observation de

la complexité de tous ces réseaux, faire un choix c'est sans doute prendre un risque de réduction et de la richesse du développement du sujet et de la méthode RAMAIN.

Enfin on peut esquisser le problème sous un angle plus philosophique. Qu'on le veuille ou non, une évaluation oblige un discours sur valeur et jugement. Ceux qui ont eu la chance de rencontrer Simonne RAMAIN, savent qu'elle évitait toujours de parler de bien ou de mal, qu'elle ne portait pas de jugement. "Elle était convaincue que le bonheur de l'homme n'a qu'un sens : celui de son propre développement". On voit combien une évaluation peut être hasardeuse dans ce domaine.

Cependant nous envisageons d'engager un processus d'évaluation dans les limites du cadre déterminé par une classe de 6°, dans un Collège d'Enseignement Secondaire privé, sous contrat d'association. C'est un collège de près de 700 élèves.

### *Le groupe "pilote"*

Les parents des 14 élèves de cette classe de 6° ont accepté le cycle d'observation en 3 ans. Les instituteurs de CM2, qui se posaient la question de l'efficacité d'un redoublement de cette classe, pour ces élèves, ont été associés à la constitution de la classe.

### *L'horaire*

18 heures hebdomadaires, Romain (dossier D) et Dialogue, animées par une même personne, un professeur de lettres;  
 - 3 heures éducation physique et sportive,  
 - 2 heures expression artistique,  
 - 2 heures informatique.

Nous avons supprimé pour une année l'enseignement des autres matières dans le double but :

- favoriser l'oubli de mauvais mécanismes acquis dans la scolarité antérieure,
- limiter au minimum la nécessité du passage à l'écrit.

Les quatre professeurs qui interviennent dans cette classe se réunissent régulièrement.



Au terme de cette année scolaire, les élèves intégreront une classe de 6° ordinaire où ils aborderont les programmes des différentes disciplines d'enseignement.

### Les groupes témoins

1) Dans notre collège, 21 élèves à qui nous avons proposés la classe pilote et qui l'on refusée ou d'autres, du même niveau scolaire. Ces élèves se trouvent dans des classes hétérogènes, sans prise en charge particulière.

2) Dans un autre collège, 17 élèves qui appartiennent à une pré-6°, cycle d'observation en 3 ans, accepté par les parents. Ces élèves pratiquent le Ramain (dossier D) et reçoivent les programmes d'enseignement élaborés pour une période de 3 ans au lieu de 2.

### Perspective d'évaluation

Une première passation a eu lieu en septembre 1990.

- Tests de connaissances - évaluation entrée de 6°
- Tests d'aptitudes primaires mentales (verbale, spatiale, raisonnement numérique, fluidité verbale).
- Tests Mac Quarrie, orienté vers des aptitudes motrices (coordination oculo-manuelle, rapidité des mouvements, représentation spatiale).
- Test d'estime de soi.

Une deuxième passation est prévue après une période de deux ans.

Au terme de ces deux années nous souhaiterions également pouvoir observer quelques attitudes des élèves actuellement en formation.

Pour saisir ces réalités abstraites que sont les attitudes nous envisageons de travailler suivant le schéma :

- Repérage des attitudes que l'on veut observer.
- Elaboration de questionnaire et d'interview en vue de recueillir des données sur des comportements mani-festes, des comportements et opinions déclarés.

Bien entendu nous serions preneurs de toutes propositions, recherches en cours dans ce domaine.

En guise de conclusion, nous sommes bien conscients que nous nous engageons dans une entreprise difficile, mais si elle aboutit, elle contribuera, du moins nous l'espérons, à souligner quelques effets positifs que nous constatons empiriquement auprès des élèves que nous avons "poussés" à pratiquer la méthode RAMAIN.

André JALIGOT  
de l'A.R.F.O.P. - Lyon

## DE LA VARIETE A L' ADAPTABILITE .

Cette réflexion se propose de faire apparaître la variété de sollicitations à un poste de débit sur une scie alternative, dans le but de développer des capacités d'adaptation de jeunes de 18 à 20 ans dans une structure d'éducation professionnelle .

**Consigne n° 1** : couper d'une barre d'acier, de 30x70 de section, 12 pièces de 179 mm de longueur. Mettre la barre en appui sur chant . Le coin inférieur droit de la section de cette barre sera en contact avec la butée réglée avant la première coupe.

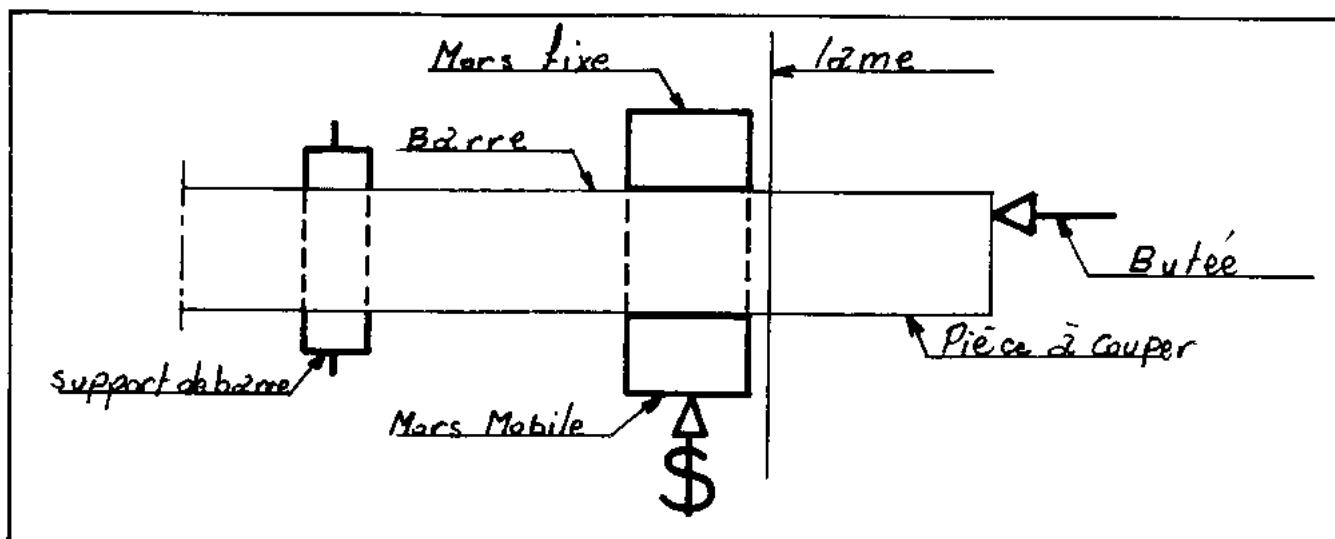
Cette première consigne interpelle sur : l'usage de la machine, le réglage de la butée, la notion d'appui, de butée, de chant, le coin inférieur droit. Cette consigne précise les dimensions de la coupe à obtenir .

**Consigne n° 2** : réaliser 12 coupes dans une barre d'acier dont les dimensions ménageront une surépaisseur d'usinage d'au moins 2 mm sur chacune des faces de la

semelle d'étau . La barre sera en appui sur l'une de ses faces et en butée.

La consigne n° 1 invite à une mémorisation : des dimensions, du nombre de coupes , du positionnement de la barre . La consigne n° 2 interpelle différemment . Le nombre de coupes et la mise en butée sont les points communs d'une réalisation sans autres relations apparentes avec la première situation, alors qu'il s'agit de réaliser le même produit .

Lors du vécu de cette situation il m'est fréquent d'entendre : "Monsieur vous avez oublié de me donner les cotes de la pièce à couper." Cette consigne interpelle sur la place du plan, sur la capacité à le décoder et sur la considération de la consigne qui doit permettre de définir les cotes de brut et...sur la place centrale de l'acteur de la réalisation . Celui-ci doit mettre en relation les considérations du plan et les impératifs de la consigne . L'acteur de



cette nouvelle réalisation doit mettre en oeuvre autrement ses capacités de pensée et l'action . Cette situation est déstabilisante, elle surprend . La maîtrise acquise, ressentie lors de la réalisation de la consigne n° 1 apparaît sans visage dans un premier temps . Il y a un

investissement préalable à réaliser, un engagement dans un inconnu, dans une recherche, avant de pouvoir utiliser le connu qui a peut-être pour effet de réduire la nouvelle situation à la reconduction de la situation 1 . L'interpellation de l'apprenant (voir ci-dessus)

est peut-être le résultat d'une analyse comparative qui fait apparaître la différence entre la situation antérieurement vécue et celle proposée à vivre .

Il est fréquent que l'expression de l'interpellation corresponde judicieusement à l'objet d'investissement . Dans cette situation des capacités à DISSOCIER du vécu d'une précédente expérience les schèmes moteurs ou cognitifs utilisés sont à COORDONER avec des capacités à ASSOCIER les schèmes spécifiques à la nouvelle situation pour ELABORER l'ensemble de la stratégie d'action induite par la situation proposée.

Les exigences d'une telle situation mettent en jeu, en mouvement, en relation, des capacités sus-citées qui favorisent cette plasticité qui contribue au développement de l'adaptabilité .

Dans ces situations il me paraît important d'inviter l'apprenant à verbaliser son cheminement mental afin de prendre conscience de ce qui d'emblée, sans réflexion consciente, s'était mis en place, l'analogie, et de ce qu'il lui aura fallu réaliser pour élaborer la stratégie adaptée .

Constituer au fil des engagements une conscience du vécu me paraît indispensable aux engagements futurs.

**Consigne n°3** : d'une barre préalablement coupée scier 12 pièces de 179 mm de longueur . Veiller à ce que la partie serrée dans l'étau soit toujours de longueur supérieure à la partie coupée .  
(La longueur de la barre à scier est supérieure de 20 mm à la longueur utile)

Cette consigne ne précise pas le positionnement de la barre, celui-ci est laissé à l'appréciation de l'apprenant . Seule la longueur de la pièce à couper est précisée, elle induira le réglage de la butée .

Deux questions sont souvent posées :

- 1 - Quelle est la position de la barre ?
- 2 - Voudriez vous répéter la dernière partie de la consigne ?

En réponse à la question 1, l'apprenant est renvoyé à son initiative . Il a un choix à faire et il a à l'assumer . Les consignes 1 et 2 proposent, respectivement, les deux positionnements possibles .

L'expression de la dernière partie de la consigne par l'apprenant me permet de lui confirmer qu'il a bien entendu .

Une interrogation demeure : Pourquoi cette précision : "Veiller à ce que la partie serrée dans l'étau soit toujours de longueur supérieure à la partie coupée " (rappel) ?

En début de sciage cette précision paraît superflue, sans objet . L'interrogation demeure chez certains, chez d'autres elle sort du champ des préoccupations . Elle permet néanmoins l'engagement dans le sciage de la barre en butée .

L'interpellation est réactivée lors du sciage de la dernière pièce . Onze pièces sont à la cote ; la "chute" peut contenir la douzième pièce mais est trop courte pour être en butée et serrée dans l'étau .

La deuxième partie de la consigne se justifie . La recherche de sens de cette seconde partie s'engage ? Perçue comme INUTILE pour commencer le sciage de la barre elle devient INDISPENSABLE pour le terminer .

Des contraires émergent : - inutile au début, indispensable à la fin - Action possible malgré l'incompréhension, action impossible sans compréhension - Assurance, doute - insouciance, recherche - constance, rupture - .

La poursuite de la réalisation semble impossible .

Face à des états apparents d'incapacité de l'apprenant l'intervention du médiateur est nécessaire .

Comment peut-elle s'exercer ?

- 1- En assurant une présence, un accompagnement .
- 2- En favorisant l'expression de la REELLE problématique rencontrée .
- 3- En analysant le questionnement sur cette problématique .

4- En structurant la recherche des réponses adaptées aux questions posées, non pas en y répondant directement, mais en maintenant l'apprenant en état de recherche, de réponses à un questionnement structurant du médiateur, qui permettra de structurer la réponse de l'apprenant à la problématique qu'il a à résoudre .

5- En permettant la vérification de l'adéquation de telle ou telle action au résultat escompté . Certaines actions mènent à l'impasse . Il me semble nécessaire de permettre leur mise en oeuvre, tout en restant vigilant vis à vis des conséquences possibles, afin d'édifier l'apprenant en lui permettant de vérifier l'inadéquation de ce qu'il avait entrevu comme solution possible.

6- En favorisant, sans que ce soit systématique, l'expression tant orale qu'écrite, de la stratégie adaptée épurée des actions menant à l'impasse et des interrogations structurantes du médiateur qui avaient pour but de structurer la recherche . Autrement dit: " CLARIFIER L'ACTION" .

Devenir capable de préciser par des mots, en les écrivant ou en les exprimant, son action VECUE en donnant SENS à chacun et à leur organisation, contribue à développer la capacité à donner SENS à une consigne, écrite ou orale, qui précise l'action possible à vivre .

La difficulté d'apprenants à définir par des mots leur action est à considérer pour développer la capacité à structurer leur action induite par une consigne .

**consigne n°4** : D'une barre d'acier de 30x70 de section, couper 12 pièces de longueur égale .

(La barre d'acier contient exactement les 12 pièces) .

Cette consigne ne précise pas la longueur de la pièce à couper pas plus que son positionnement .

La réalisation des consignes 1 - 2 - 3 - ne permet pas de commencer le débit. Une stratégie mentale est à élaborer pour envisager et considérer le nombre de coupes nécessaires à l'obtention des 12 pièces et à la largeur de chacune d'elles .

L'addition ou la multiplication, la soustraction et la division, sont des acquis qui trouvent dans cette situation leur application tant au niveau de leur sens que de leur technique respective de réalisation.

Considérer le nombre de pièces à obtenir, le nombre de coupes à réaliser, la largeur de chacune, la nature et la succession des processus opératoires sont le préalable au réglage de la butée et à la réalisation du débit .

C'est une nouvelle situation, sur un poste identique avec un semblable objectif de production matérielle, qui interpelle très différemment l'apprenant .

L'acquis antérieur, après avoir cru qu'il pouvait être utile, s'avère encombrant tant il invite à essayer d'y trouver ce qui pourrait être reproduit.

LACHER-PRISE, SE LIBERER d'une stratégie sans issue, OSER FAIRE DU NEUF, CREER, DEPASSER le doute, S'ASSURER que la situation est réalisable, FAIRE CONFIANCE tant en soi qu'en celui qui propose le vécu de la situation, CROIRE que la solution est du domaine de MON possible, et qu'une aide médiata peut favoriser l'engagement dans la découverte de SOI capable de réaliser ce qui a pu paraître impossible . Là me paraît être le but essentiel de l'engagement dans le développement de l'adaptabilité .

**Consigne n°5** : De la barre d'acier de 3m de longueur et de 30x70mm de section, couper la barre qui permettra après sciage de réaliser 12 coupes de 179 mm de long .

Cette consigne précise une situation qui est en rupture avec les précédentes .

Calculer la longueur de la barre qui contiendra le nombre de pièces à scier est une démarche différente de celle induite par la consigne n°4 .

La multiplication ou l'addition suffiront à calculer la longueur de la barre à scier .

Différence et analogie se mêlent suivant l'ordre du vécu de ces situations. Faire la part entre ce qui est commun et différent, ce qui se réallise dans le même ordre ou dans un ordre différent, est nécessaire .

Par expérience, je puis dire que ces situations interpellent les personnes à qui elles sont proposées .

Notre vécu commun est différent ; notre collaboration dans la recherche des moyens de résolution adaptés à chacun, notre confrontation mutuelle à l'inconnu respectif, ont contribué à cette expression de plusieurs consignes - autant de situations -, à l'élaboration de stratégies d'action, à une évolution de l'adaptabilité, que la seule confrontation à la consigne n°1 aurait limitée dans son développement tout en permettant une production, par une répétition d'une stratégie d'action élaborée par l'apprenant, à partir de cette unique consigne .

La reproduction d'un exemple de réglage aurait pu, encore plus que la consigne unique, limiter le développement de L'ADAPTABILITE ...

Jean GRIPPAY  
Educateur technique  
Institut d'Education Motrice  
La Grillonnais - BASSE-GOULAIN

# JOURNEES D'ETUDES A.S.R.I.

23-24 novembre 1991

à PARIS

Thème : A propos de la Pédagogie  
Romain : intérêt et motivation

---

"LABYRINTHE" est édité par

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

La revue publie des contributions originales .  
Le contenu d'un article n'engage que son auteur .  
Toute reproduction, même partielle, est interdite,  
sauf autorisation du Comité de Rédaction .

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

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