



LABYRINTHE

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

N° 17 - MAI 1995

SOMMAIRE

- Page 1 : **Sommaire**
- Page 3 : **Editorial**
- Page 5 : **Groupes et groupe de formation**
par Michel BESSON
- Page 11 : **Rôle du groupe dans la structuration d'un individu**
par Odile CAZES-BOUCHET
- Page 18 : **Processus, formation et durée**
par Claude MANGIN
- Page 20 : **Individualisation et travail de groupe**
par René MILLIQUET
- Page 25 : **Pratique du Romain avec des apprentis**
par Sylvie RINGUET
- Page 28 : **Education des Attitudes et du Mouvement avec des adultes
handicapés**
par Christine CARRARA
- Page 30 : **Romain et nouveaux enjeux des entreprises**
par Patrick PAULET

EDITORIAL

Les dernières Journées d'Etudes de notre Association se sont déroulées les 3 et 4 février à Angoulême. Dans le cadre merveilleux du Centre National de la Bande Dessinée et de l'Image, mis en partie à notre disposition par la Municipalité que nous remercions bien chaleureusement, les participants venus de tous horizons et de toutes professions ont réfléchi sur le thème : *"Formation : individualisation et groupe"*.

Tous se sont accordés pour remercier l'équipe du C.F.A.S. RELAIS, Centre de Formation d'Apprentis Spécialisé de la Région Poitou-Charentes, qui avait pris en main sous l'impulsion de son directeur, Monsieur Jean Parnaudeau, l'organisation pratique de ces deux journées. La préparation de cette rencontre ainsi que l'accueil dynamique qu'a su nous ménager cette équipe ont permis à chacun de se sentir à l'aise dans les débats. Que tous les acteurs de ce succès trouvent ici l'expression des remerciements de notre Association.

Ce numéro de Labyrinthe, comme le fera le suivant, rassemble des interventions qui ont eu lieu au cours de cette rencontre. Si toute formation soulève bien évidemment les rapports réciproques de l'individu et de l'ensemble social, la méthodologie du Romain implique des choix fermes car, dès le départ de ses recherches dans le domaine de la formation, Simonne Romain a opté pour le groupe et en a progressivement tracé une conception originale.

Cette conception interpelle toute pratique groupale car il ne suffit pas d'affirmer l'évidence du groupe pour rendre compte de son impact dans un processus de formation. Le Romain, qui a l'ambition d'amener les individus à se structurer, s'appuie pour cela sur le groupe. Il est donc utile de repérer aussi nettement que possible les caractéristiques fondamentales qu'il privilégie car elles peuvent être généralisées à toute approche de formation.

Les multiples rapports qui s'établissent entre le groupe et les individus qui le composent - qu'ils soient d'ailleurs stagiaires ou formateurs - conduisent à des évolutions individuelles non programmées mais tout à fait réelles. Or, il suffirait probablement de vouloir assigner au groupe la fonction de faire advenir ces mêmes évolutions pour qu'elles disparaissent en même temps que disparaîtrait toute relation de confrontation, source de l'autonomie de chacun. C'est dans ce sens qu'il est possible d'affirmer que le processus est essentiel et ne peut se réduire au résultat escompté.

Cette option fondamentale ne va pas de soi dans les contextes actuels de la formation. De multiples difficultés surgissent aussi bien dans les institutions que dans la mentalité de chaque formateur lorsqu'il s'agit d'établir et de

maintenir un cadre qui soit à la fois rigoureux et adapté à la situation locale de la formation. Mettre en œuvre des dispositifs qui prennent en compte entre autres une intervention horaire suffisante, une répartition assez longue dans la durée de vie des participants et un positionnement clair par rapport à d'autres moments de formation est pourtant indispensable à un véritable projet de formation.

Faute de cette rigueur - qui doit être la conséquence d'un engagement réfléchi et non l'application aveugle d'un dispositif soi-disant efficace - on court le risque d'affadir la dynamique même de la formation en réduisant notamment le groupe - quand il n'est pas seulement considéré comme une utilité économique - à n'être plus que "côtoiement" d'individus qui n'ont rien à échanger ou, à l'inverse, outil de "mise en forme" et de reproduction d'un individu type souhaité.

Dans les articles publiés ci-après, chaque lecteur pourra trouver matière à réflexion et à critique pour élaborer une pensée et une pratique cohérentes qui dépassent la mode ou l'habitude pour devenir option.

Michel BESSON

Groupes et Groupe de formation

Commençons par une petite histoire.

Il était une fois un groupe de trois amis en conversation à la terrasse d'un café.

Le premier fait état de ses inquiétudes professionnelles : le groupe industriel dont il fait partie se restructure complètement ; le comité de direction a récemment décidé qu'un groupe de techniciens de son service sera muté dans une autre unité. Il faudra déménager, ce qui va poser des problèmes à son couple.

Le second personnage le rassure en lui faisant remarquer que ce groupe de techniciens va finalement rester constitué et être simplement déplacé ailleurs. A la manière d'un groupe de joueurs d'une équipe sportive qui peut être transféré dans une autre équipe pour la dynamiser.

Le troisième n'est absolument pas d'accord et estime qu'il s'agit d'un rapport de forces trop inégal entre direction et syndicats dans le groupe. Il conseille de susciter un grand rassemblement ; plus la foule sera importante, plus cela créera un groupe de pression.

Cette petite histoire, somme toute banale, témoigne d'abord de l'importance et de la multiplicité des groupes dans notre quotidien. Toute l'organisation sociale dans laquelle nous sommes plongés est structurée en groupes divers. Relevons les différentes évocations de cette diversité dans notre histoire :

- Un groupe de trois amis
- Un groupe industriel
- Un comité de direction
- Un groupe de techniciens
- Un service
- Une unité
- Un couple

Une équipe de travail

Un groupe de joueurs

Une équipe sportive

Un syndicat

Un rassemblement

Une foule

Un groupe de pression

Cette liste n'est certes pas exhaustive de toutes les catégories possibles de groupes mais elle peut déjà nous permettre d'effectuer un certain nombre de remarques et d'élaborer des distinctions à partir de quelques critères.

Si, en effet, un groupe est constitué de la réunion de plusieurs personnes, parle-t-on de la même chose dans tous les cas ?

Balisons déjà deux extrêmes.

Il est difficile d'admettre que la foule constitue un groupe. La réunion de personnes qu'elle désigne ne suffit pas à la caractériser comme groupe car la présence ensemble dépend d'une occasion accidentelle sans qu'une volonté d'organisation donne sens ou cohésion interne. L'anonymat n'existe pas seulement entre les personnes présentes, il existe dans la nature de la rencontre : les personnes sont côte à côte mais n'ont pas de conscience de ce qui les fait être ensemble. Cette absence de sens ne provient pas de la taille ou de la quantité, car on pourrait sans doute affirmer par exemple qu'un peuple forme un groupe.

A l'opposé, le couple n'est pas plus un groupe. Certes, dans le couple il y a conscience chez les deux personnes de ce qui fonde leur rencontre, mais celle-ci est tellement basée sur la complémentarité qu'elle devient exclusive. En effet, aucune variation du nombre n'est possible sinon à supprimer la réalité même du couple, car la

rencontre s'effectue l'un pour l'autre, fermant toute ouverture vers l'extérieur, vers un tiers.

A l'évidence, le nombre n'est donc pas vraiment un critère constitutif d'un groupe. Pour constituer un groupe, il faut :

- un sens,
- une cohésion,
- une ouverture.

Le jeu de ces trois critères va donner plus qu'une qualification à un groupe; il va constituer son existence même.

Un sens.

Tout groupe doit prendre sens. Pour cela, il lui faut un projet. La législation, d'ailleurs, impose à toute association qui se crée de déterminer ce pour quoi elle se constitue. Les projets sont fort divers, depuis l'épanouissement de la personne humaine, comme ce peut être fréquemment le cas dans des groupes de formation, jusqu'au groupe qui se constitue pour susciter telle réglementation ou faire abroger telle décision administrative. La nature différente des projets peut alors donner des orientations quasiment opposées aux groupes.

Un projet très général, comme c'est le cas du premier cité ci-dessus, laisse une place considérable à l'interprétation de chaque membre. Les discussions, contradictions et affrontements qui en découlent génèrent un jeu de rapports dialectiques qui n'entraîne pas seulement de fréquentes mises au point des actions collectives mais provoquent aussi des modifications dans la représentation commune du projet. A l'inverse, un projet très fermé asservit le groupe et chacun de ses membres à l'objectif d'un résultat escompté. Dans un tel groupe, la seule occasion possible de discussions concerne l'évaluation des moyens mis en œuvre, ce qui laisse peu de place à une quelconque dialectique puisque le groupe est suspendu entièrement à un

résultat attendu, condition nécessaire et suffisante dont dépend sa vie.

Du coup, il s'élabore un désir d'être et d'agir ensemble tout à fait différent. Dans le premier cas, l'intention d'être membre du groupe est amenée à se régénérer à chaque détour des situations rencontrées, des nouvelles orientations décidées. Dans le second cas, cette intention n'a pas à reprendre entièrement vie, à refaire une naissance réelle à chaque nouvelle difficulté rencontrée ou à chaque succès obtenu. Il est seulement nécessaire d'accroître sa motivation, de répéter avec plus d'insistance ou d'intensité une adhésion entièrement vouée au but, dès le départ.

Une cohésion.

Le projet, en créant un sens commun, fait émerger le sentiment d'appartenir à un même ensemble. Sans ce sentiment, les personnes réunies peuvent-elles percevoir qu'elles appartiennent à un ensemble commun, *comme un* ? La perception de l'unité est indispensable. Il ne suffit pas que chacun, individuellement, établisse un lien avec le projet, il faut, pour éviter l'anonymat et la perte de toute réalité groupale, que tous reconnaissent le lien fait par chacun.

Cette reconnaissance passe par la nécessaire confrontation de l'intérêt que chacun trouve à s'investir dans le projet du groupe avec celui des autres. L'éventualité des oppositions et peut-être des conflits rend indispensable l'établissement de règles dont la fonction est de permettre à chacun non seulement de pouvoir affirmer son point de vue et ses choix, mais aussi de les faire évoluer en les usant au contact des autres points de vue et choix.

Imposer un même rapport au projet ou se soumettre à une conception unique, en fonction de ce qui aura été estimé ou

décrété, d'une façon ou d'une autre, le vrai, le nécessaire, l'utile etc... Crée une fausse appartenance au groupe. Obtenir un unique intérêt valable pour tous fabrique une illusion de groupe. La formation n'est bien sûr pas à l'abri de cette pseudo unité fondée sur une idéologie, que ce soit seulement en affirmant que tel savoir est indispensable ou en motivant l'étude de tel poème par l'affirmation obligatoire de sa beauté.

Par ailleurs, le sentiment d'appartenir à un même groupe peut sombrer dans la volonté de fusion, illusion sectaire, fréquente elle aussi dans les groupes de formation, au moins à certains moments de leur histoire. Le sentiment d'être ensemble prend alors le pas sur le projet, au point de diluer complètement ce dernier. Être ensemble se transforme en être bien ensemble, ne devenir plus qu'un, soit en gommant toute différence ou écarts de l'un à l'autre soit en s'en remettant à la magie de quelqu'un qui subjugué. Les diverses individualités disparaissent au profit d'une seule individualité, le groupe comme entité ou bien tel de ses membres censé en être le représentant.

Une ouverture.

Pour ne pas vivre un enfermement sur lui-même, destructeur aussi bien pour les personnes qui seraient conduites à perdre leur autonomie que pour le groupe lui-même condamné rapidement à s'étioler, un groupe doit se constituer une capacité à s'ouvrir. L'ouverture se fait à la fois vers l'intérieur et vers l'extérieur.

La fusion des membres du groupe entre eux ou autour d'un représentant d'eux-mêmes posé en maître (à penser, à agir ou à désirer) instaure un rapport dont il n'est plus possible de sortir, sauf en accueillant un tiers capable de faire exploser la fermeture. Les groupes dont les membres ne peuvent plus se quitter ou bien ceux qui

sont si bien avec tel formateur qu'il est hors de question d'envisager d'en changer en sont des exemples. Le projet, lorsqu'il reste authentiquement interpellant parce qu'il ne prédéfinit pas un résultat, peut-être ce tiers médiateur de la relation trop fusionnelle ; les règles, instaurées et reconnues, peuvent en être un autre, à la condition de laisser du jeu au mouvement de chacun.

L'ouverture sur l'extérieur a également une action médiatrice dans la mesure où elle impose au groupe de percevoir sa propre insertion dans des ensembles plus vastes. De la même façon que chaque membre du groupe doit trouver sa juste place à l'intérieur du groupe, c'est-à-dire laisser une place à chacun des autres sans renier l'importance de la sienne propre, le groupe lui-même doit quitter la tentation de se croire omnipotent ou détenteur unique d'une mission donnée en reconnaissant que l'intervention d'un autre groupe, même si elle est menée différemment, est valide. Cette reconnaissance permet au groupe de s'inscrire comme un réel possible et non comme le seul réel. Dans ce sens, un groupe qui tend à suggérer que sa manière de faire est la seule possible présente, pour le moins, un fonctionnement suspect.

Maintenant que sont posées les caractéristiques fondamentales d'un groupe, il reste à analyser la fonction du groupe dans la formation.

Dans un tel groupe, des personnes se réunissent ou sont regroupées à un moment donné, ordinairement en nombre restreint, pour "effectuer un travail de formation", "vivre une expérience de formation", "suivre un cycle de formation", "participer à des actions de formation", "assister à des réunions de formation", etc... Le choix de l'expression correspondant à l'action de la formation n'est pas anodin. Il implique que la formation est déjà inscrite dans le groupe, en supposant et en suscitant des

modes de relation entre les personnes dans le groupe, ainsi qu'entre chaque personne et le groupe entendu comme une unité.

La manière dont le Romain aborde la formation nous permet d'énoncer quelques pistes de réflexion et d'analyse des pratiques.

En premier lieu, un groupe est une histoire. Chaque fois que le groupe se retrouve, le groupe renaît. Ainsi, il y a du neuf, du nouveau, du différent donc, d'un moment à l'autre. Le groupe ne se retrouve pas tel qu'il s'est quitté à la dernière réunion, non seulement parce que les différentes personnes qui le composent ont vécu des modifications psychologiques entre les deux rencontres, mais parce que la situation est nouvelle et que le groupe est une des composantes de la situation. Ainsi, la réalité du groupe qui se présente aujourd'hui est différente de celle d'hier et non sa répétition. En effet, ce qui s'est passé hier est présent au titre de trace et non de modèle. Qu'il est parfois difficile, dans le cadre de certaines formations, de reconnaître qu'un participant puisse vivre aujourd'hui ce qui était inimaginable jusque-là, au même titre d'ailleurs qu'il est souvent insupportable d'admettre que ce qui était compris hier ne le soit plus aujourd'hui!

L'histoire pose la nouvelle rencontre comme une variation dans une continuité, car lorsque les participants se sont quittés, le groupe a continué d'exister comme référence, avec la perspective d'un avenir qui ne se limite pas à la rencontre suivante. Ce projet fait que le moment présent est mémoire, c'est-à-dire inscription combinatoire, quasiment à l'insu de chacun, dans un ensemble déjà là, mais non fini, non clos.

Un temps de groupe (réunion, assemblée, rencontre, séance, cours...) ne peut donc

pas être considéré comme un moment unique et isolé qui se suffirait à lui-même, répétition indéfinie d'une même réalité estimée définitive et complète dès le départ. Dans ce cas, la formation consisterait à recommencer à chaque fois et à ajouter chaque moment aux précédents pour constituer un ensemble. Ici ou là, on voit ainsi valider des formations en fonction de la participation à tel pourcentage minimum de cours ou de réunions, alors que la quantité n'a jamais fait l'histoire. Répéter et additionner des éléments considérés comme égaux n'établit pas un processus de groupe, dans la mesure où le groupe est seulement entendu comme pure enveloppe susceptible d'être indéfiniment répétée, alors qu'il est mouvement, modifications, flux.

A ce titre, la durée, essentielle dans le processus Romain puisque la proposition d'un dossier de formation peut s'effectuer sur 250 à 350 heures de travail et s'étaler sur 2 ou 3 années, ne doit pas s'entendre dans la perspective d'accumuler de nouvelles possibilités ou d'accroître des capacités, mais bien comme un enjeu. Dans ce cadre temporel dont le groupe est une des pièces importantes, chacun met en jeu - entièrement à chaque fois mais dans la continuité de son expérience - sa propre structuration, en laissant ses modes divers de relation entrer en mouvement.

Deuxièmement, le groupe constitue un lieu paradoxal qui doit préserver et susciter la singularité des personnes tout en fournissant un projet commun. Comment éviter, d'une part, le risque d'uniformisation de l'ensemble des participants à travers un même but et, d'autre part, celui de l'émiettement ou de l'atomisation du groupe dans les dynamiques particulières de chaque individu ? Comment un projet de formation peut-il à la fois rassembler et permettre à l'intérieur du groupe des

résonnances différentes, spécifiques et propres à chacun ?

Le paradoxe peut être surmonté si l'on accepte de considérer que l'acte de formation dépasse de loin ce qui semble être proposé et échappe à la prévision. Les données d'informatique, de géographie, de gestion, de langue etc... Qu'est amenée à présenter une formation ne sont pas intégrées de façon univoque par chaque personne dans la mesure où les références de chacun sont multiples, diversifiées et bien au-delà du contexte présent. Les mises en œuvre de l'informatique, les emplois de la géographie, les pratiques de la gestion et les actes de langage produits par chacun seront nécessairement diversifiés alors qu'ils seront issus de la même formation.

Le groupe de formation Romain rappelle fort à propos que former ne consiste pas à livrer des éléments tout prêts dont chacun devrait se saisir pour les ajouter à sa propre structure ; en impliquant la diversité des approches, il souligne que toute formation est acte de création singulière dans laquelle chacun tisse de nouvelles structurations personnelles.

Le projet qui réunit un tel groupe constitue alors une occasion - pouvant d'ailleurs être la même pour tous à un moment donné - qui laisse chacun libre d'établir de façon inattendue une rencontre singulière, unique, personnelle ; il n'est pas le moule d'une relation unique - la même pour tous - dont la conséquence ne peut être que l'uniformité.

En effet, lorsque tous les participants sont soumis à l'acceptation d'un objet-but - que cette demande soit énoncée ou non ne change rien - le groupe ne constitue plus un enjeu de projets individualisés. Il faut à ce propos éviter de confondre une pseudo individualisation qui tend à considérer

isolément et successivement les relations d'apprentissage des divers membres du groupe, en les laissant par ailleurs indifférenciées, avec une véritable individualisation qui consiste dans la possibilité laissée à tous d'élaborer librement, au sein d'une même situation, des réponses personnelles singulières et par conséquent différenciées.

Le groupe de formation n'est pas condamné à un paradoxe stérile lorsque, réunissant autour d'un prétexte précis, il propose un projet ouvert. L'exercice fournit d'un côté la possibilité de résonnances différentes et spécifiques à l'intérieur du groupe et permet par ailleurs à chacun de percevoir sa singularité en lui donnant l'occasion de faire évoluer son propre projet personnel.

Pour laisser à chacun sa propre place et la possibilité d'évoluer, le groupe doit éviter au moins deux écueils.

Le premier touche à la fabrication de l'identique notamment par identification. Lorsque le formateur se place comme modèle, il demande à tous de s'identifier à lui et contraint ainsi le groupe à l'unicité. Non seulement il pose un but, mais comme il s'institue l'équivalent de ce but, il piège tout le monde, rendant impossible la diversité. "Faites comme moi" est certes la formule magique de l'identification, mais il y en a d'autres, par exemple lorsqu'"on ne peut pas proposer telle activité parce qu'on ne sait pas la faire soi-même". De nombreuses identifications peuvent surgir dans le groupe et chacun, formateur ou non, peut être sollicité par un autre membre du groupe à devenir modèle à un moment ou à un autre. Là encore, c'est la vigilance développée dans le groupe qui permettra à chacun de repérer ses identifications et modélisations pour rompre avec elles et se donner un accès à sa singularité.

L'advenue de ces singularités n'empêche pas l'accord ou l'harmonie entre les divers membres du groupe car l'harmonie ne consiste pas dans l'identique. Comme dans une partition de musique, où l'identique ne crée pas la symphonie, chaque instrument fonctionne avec son registre, ses sonorités, sa mélodie. Pourtant l'ensemble n'est pas cacophonie, qui serait émission disparate, isolée et totalitariste de chaque partie. L'harmonie ne peut exister qu'à deux conditions : la première que nous venons d'évoquer est la nécessité de la diversité ; la seconde est l'obligation de la présence ou attention à l'ensemble, car tous les éléments de la situation - le groupe étant l'un de ces éléments - doivent jouer ensemble.

Le deuxième écueil concerne le durcissement de la diversité dans le groupe sous la forme de rôles que le groupe reconnaît ou que chacun s'octroie en vue de se faire reconnaître. Les existences singulières sont alors menacées par des jeux établis de dépendance. Le rôle en effet, n'est pas l'équivalent de la personne. Celle-ci, au lieu d'occuper tour à tour des fonctions diverses, aléatoires et mouvantes en fonction de la complexité des différentes situations, se fige, instituant une place et un rapport unique avec ce groupe donné. C'est ainsi que peuvent se solidifier le fort en maths, le chahuteur, le rêveur... Quelle que soit alors la durée de la formation, cette dernière n'aura plus de prise pour faire varier les comportements et les attitudes, installés dans une relation définitive. L'attitude de vigilance est plus que nécessaire pour déjouer ces rigidifications.

Il est alors aisé de comprendre le choix de Simone Romain qui, ayant opté dès le départ pour le groupe, a délibérément orienté l'axe de sa recherche sur l'attitude de vigilance. Demeurer vigilant, rester

présent à ce qu'on vit et à ce qui se vit autour de soi fonde l'acte même de formation. Pour chacun de ses membres, le groupe est d'une part le témoin interpellant d'attentions diverses qui se modulent au fil des situations ; il constitue d'autre part la référence qui le renvoie à des environnements multiples qui dépassent la réalité du contexte actuel.

Ce faisant, est-il possible de dire que le groupe est formateur ? Certainement pas, si l'on entend par là qu'il façonnerait. En effet, ce serait suggérer soit qu'il est lieu d'aboutissement de la formation - sorte de creuset dans lequel la personne n'aurait qu'à se fondre pour être formée ; soit qu'il est instrument - sorte d'étalage d'outils dans lequel la personne n'aurait qu'à se servir pour être formée. Il est simplement - mais c'est beaucoup - une occasion nécessaire mais non suffisante de formation. Nécessaire à la condition d'être le représentant d'un ailleurs qui ne doit jamais être exclu, pas plus d'un apprentissage que d'une vie humaine; non suffisante, car cette dimension sociale, si elle peut être présente n'importe où, ne constitue pas pour autant la réalité entière de la situation.

Faisant partie de l'ensemble qu'est la situation Romain, le groupe contribue, dans son registre social, à l'œuvre de médiation de la situation entière, c'est-à-dire qu'à son niveau et à condition que tous les autres éléments agissent dans la même cohérence, il rend possible la relation que chacun doit quotidiennement élaborer avec les autres, avec ce qu'il réalise et bien entendu avec lui-même, pour se situer en sujet.

Michel BESSON
de l'Institut Simone Romain - Paris

Rôle du groupe dans la structuration d'un individu

Introduction

Le rôle du groupe dans la structuration d'une personne n'a jamais été controversé, pourtant les choix des moyens mis en œuvre dans la Formation aujourd'hui nous laissent penser qu'on ne lui fait pas confiance ou qu'on le pense tellement évident qu'on le croit inhérent au phénomène groupe.

Très souvent le groupe n'a pas la condition nécessaire pour avoir un rôle actif dans la structuration.

Je me propose d'étudier les potentialités inhérentes au groupe qui lui permettraient de jouer un rôle dans la structuration globale d'une personne, et dans quelles conditions ce rôle peut être efficient.

A) A propos de structuration

Définition

Structuration : organisation par laquelle l'individu se construit d'une manière ordonnée.

On peut affirmer que toute éducation structure. Il peut y avoir une structuration dans le sens où l'on adapterait l'individu à une situation à l'image d'une treille que l'on dirige pour ombrager une terrasse. Mais nous précisons, à l'encontre de cette image, que la structuration dont nous parlerons tend à permettre à l'individu de devenir autonome, structuration qui doit pour cela évoluer d'une manière harmonieuse sur les plans cognitifs, psychologique et émotionnel.

Alors qu'une personne affronte les situations diverses de la vie il ne lui suffit pas, pour les vivre de manière autonome, d'avoir développé des capacités cognitives qui permettent de communiquer ou de trouver des solutions, faut-il encore qu'elle puisse les transférer malgré les pressions et les frustrations inhérentes aux situations quotidiennes, d'où l'importance d'envisager une structuration ouverte.

Processus de structuration

"...Notre cerveau a plus de 14 milliards de cellules nerveuses, de neurones, et ces neurones doivent sortir de leur passivité plus ou moins constitutive par la stimulation extérieure..."¹

La fonction et son exercice sont importants dans le développement des capacités de la personne.

" Plus l'ensemble des exercices (expériences) est vaste, plus solide est l'éducation"²

Jean Fourastier nous dit : "La structuration est le but de l'éducation, mais elle en est aussi le moyen"³.

Nous retiendrons que la structuration est une organisation de l'ensemble des capacités de l'individu dont le

¹Vicente Escriche "Structuration mentale" Labyrinthe n° 3

²Simonne Romain, Dossier C la préformation, p. 00-05.

³ Jean Fourastié dans la Préface de "Structuration mentale par les exercices Romain" de Simonne Romain et Germain Fajardo, EPI, Paris 1975

développement tient à l'élaboration harmonieuse de cette structuration.

B) Repérage des rôles potentiels du groupe dans la structuration globale d'un individu.

Un groupe est en route dès lors qu'il peut élaborer un projet. Chaque individu du groupe est engagé individuellement dans la démarche mettant ainsi en jeu, globalement, ses "capacités propres".

Lorsqu'un groupe s'apprête à vivre une situation (par exemple, une situation de formation) on se trouve en présence de plusieurs éléments inhérents à la situation : la tâche à accomplir, le groupe, une personne du groupe, le temps, les consignes, l'autorité... (la tâche à accomplir pourrait être de l'ordre d'un apprentissage: "résoudre un problème de calcul"), tout cela se vivant dans un cadre dont le groupe fait partie.

On remarquera que le groupe est un élément à la fois de la situation et du cadre de celle-ci.

Un problème est à résoudre : la tâche à accomplir. Nous repérons combien les capacités d'attention, de créativité, de langage, d'organisation de la pensée, d'intérêt, de disponibilité de chacun sont en jeu... Nous repérons aussi combien des facteurs émotionnels sont mis à l'épreuve, ainsi que l'image de soi.

Comme nous l'avons vu, les rôles potentiels du groupe dans l'élaboration de la structuration globale d'un de ses membres, sont à deux niveaux:

- En tant qu'élément du cadre:

Le groupe est formé de plusieurs personnes différentes les unes des autres susceptibles de s'apporter quelque chose les unes aux autres. Il introduit une notion de

complexité propice à une dynamisation de la situation. Le contexte peut être différent suivant l'hétérogénéité et l'importance du groupe.

- En tant qu'élément de la situation:

Les participants peuvent échanger leurs idées, savoirs, opinions... échanges riches pour le développement de la créativité, du langage, de l'organisation de la pensée...

-Chaque personne faisant partie du groupe est confrontée à ses difficultés, à ses émotions. Il ressort un comportement : mutisme, emportement, agressivité, soumission etc... autant de comportements qui sont une entrave à la disponibilité indispensable dans tout apprentissage, dans toute créativité, dans tout développement.

Le groupe est un moyen d'ouverture dans les situations bloquées : il tempère les prises de position comme il les sollicite ; il ouvre de multiples voies et solutions pour dépasser les difficultés rencontrées ; il permet les échanges, un regard différent... Le groupe participe à un travail sur la disponibilité de chacun.

-Le groupe permet une connaissance de soi: les craintes qu'une personne éprouve alors qu'elle se met en action sont liées à la peur de l'échec et à la peur de soi. Alors que la personne se met en action malgré ses craintes, la réaction des autres l'invite à poser un nouveau regard sur ses démarches, lui donne des renseignements sur elle... l'hostilité envers soi entrave les démarches d'apprentissage ou autres ; le groupe permet un travail d'acceptation de soi.

Ce repérage, qui n'est pas exhaustif, des rôles d'un groupe dans la structuration d'un individu, reste bien au niveau potentiel, car il est loin d'être évident que ces rôles soient réellement mis au service de la

structuration des personnes faisant partie de groupes de formation.

C) groupes de formation aujourd'hui

Les personnes qui poursuivent une formation sont généralement regroupées en fonction du type de formation visée, c'est ce que nous retiendrons comme définition de groupe de formation.

Etat des lieux

Les difficultés économiques et l'évolution sociale génèrent l'exclusion, d'où la recherche de moyens pour enrayer le processus, l'objectif étant de permettre à chaque individu de s'intégrer dans la vie sociale ou dans un groupe fonctionnant sur un modèle social.

La tendance est d'assimiler le seuil d'intégration au niveau de connaissances, il faut toujours en savoir un peu plus et donc emmagasiner toujours un peu plus.

Nous centrerons notre recherche, pour moins d'éparpillement, sur la formation scolaire initiale et spécialisée, sachant que tous les autres secteurs de formation (apprentissage, insertion, remise à niveau...) auraient pu faire l'objet de notre choix.

Les moyens

Aujourd'hui on peut repérer deux grands axes pédagogiques:

-"approche de fonctionnement : c'est envisager l'accompagnement vers une autonomie en apprenant à la personne comment il faut se nourrir, se vêtir, communiquer, lire, écrire, compter... donner une recette pour chaque situation."¹
C'est une démarche de type comportementaliste, c'est du

conditionnement. Il y a une multitude d'éléments à travailler dans cette démarche où la personne apprenante est appelée à se fermer à l'acquisition d'un savoir qui n'est pas transférable.

-"approche de capacité : c'est envisager l'accompagnement vers une autonomie en cherchant à développer les différentes capacités qui sont en jeu dans l'acquisition de l'autonomie ; on ne repère que quelques capacités en jeu, mais par contre il existe une multitude de supports qui permettent de développer ces capacités"². Ces acquisitions, à ce niveau, sont transférables dans le sens où la capacité développée peut être mise en jeu dans des situations diverses.

La première approche déboucherait sur une structuration à l'image de la vigne évoquée plus haut, approche que nous qualifierons de comportementaliste, dont le choix volontaire de ne pas nous y attarder est lié à sa vision restrictive de l'individu que l'on formerait malgré lui. Dans cette approche, la notion de groupe reste une juxtaposition de personnes.

La deuxième est sans doute celle qui est la plus suivie dans les processus de formation aujourd'hui. Les recherches pédagogiques s'orientent depuis une dizaine d'années vers "Apprendre à apprendre", cherchant les moyens de développer les capacités à apprendre des apprenants. Cette démarche peut faciliter un processus de structuration globale dans lequel la notion de groupe est vivante de relations. Le groupe pourrait donc avoir une dimension lui permettant de jouer un rôle dans la structuration des individus.

Mais qu'en est-il ?

¹ Travaux de psychosociologie ; formation interne à l'IME les Roitelets à Fons (46).

² idem

Réalité

A partir des textes législatifs:

a) Les enfants sont regroupés par classe, les classes sont organisées par niveau scolaire, quand cela est possible (tout dépend de l'importance de l'école) par rythme d'apprentissage (ce qui reste subjectif).

...Les enseignants organisent leur enseignement prenant en compte les rythmes d'apprentissage de chacun." ¹

Ce respect du rythme de chacun "...peut donner lieu à une répartition ... des élèves par groupe..."¹

Pour atteindre cet objectif on optera pour une homogénéisation des groupes (on n'est pas loin de l'élitisme). Le rôle potentiel du groupe par le biais du cadre, empreint de différences à travers l'hétérogénéité et de complexité à travers la multitude d'interrelations existantes, est ici limité pour ne pas dire compromis. Le concept de différence propice à des échanges, à la confrontation comme on l'a repéré précédemment, ne peut pas être un support dans l'élaboration de la structuration globale. L'hétérogénéité est considérée comme un frein à "une réussite".

b) L'Education Nationale fixe un objectif:

"La Nation se fixe comme objectif de conduire d'ici dix ans... 80% (de l'ensemble d'une classe d'âge) au niveau du baccalauréat..."²

"...Pour ces enfants (déficients mentaux) l'axe prédominant du projet ... faciliter les acquisitions en particulier le développement d'une autonomie maximale, l'apprentissage de la lecture et des notions élémentaires de calcul

comme moyen de communication et d'autonomie".³

L'objectif est ici d'atteindre un niveau d'apprentissage qui corresponde au baccalauréat. Cet objectif incite (pour ne pas dire enferme) les enseignants, dès le primaire, à penser REUSSITE... Réussite, c'est-à-dire pouvoir répondre à l'examen final.

La recherche en vue de développer les capacités à apprendre reste présente, mais l'objectif reste celui d'atteindre un bon niveau. On n'est pas loin d'identifier l'autonomie à "l'acquisition d'un niveau scolaire" et donc, de substituer au développement des capacités à apprendre, l'acquisition d'un savoir en vue de réussir à l'examen.

Pour chaque groupe de classe on met en place des activités d'"éveil", pour développer la créativité, l'attention, l'initiative, la mémoire même! etc..., capacités nécessaires à l'acquisition de savoirs que l'on privilégie à "travers l'apprentissage de la lecture et des notions élémentaires de calcul" (cf les textes de loi)

On peut noter que :

- d'une part, le groupe est un cadre utilisé pour permettre un développement des capacités requises dans l'acquisition de savoirs, c'est l'activité dans le "cadre groupe" qui est le moyen d'une structuration.

D'autre part l'objectif fixé préalablement ferme le groupe à la recherche de solutions, de résultats qui le mèneront à la réussite.

L'objectif à atteindre détourne ainsi chaque individu d'un travail personnel et actif vis-à-vis de son comportement, de ses émotions, de l'acceptation de soi... C'est pourtant un travail qu'il serait à même de

¹ organisation et fonctionnement des écoles maternelles et élémentaires, décret n° 90-788 septembre 90

² loi d'orientation sur l'éducation 10 juillet 89 art 3 et 5

³ circulaire n°89-7, relative aux modifications des annexes XXIV

faire, par le biais du groupe, dans le jeu de la confrontation à l'ensemble des éléments et à lui-même. On ne peut pas affirmer qu'il n'y a pas développement des capacités, donc structuration, mais l'évolution se fait par répercussion et partiellement. L'individu n'est pas acteur, le groupe n'a pas joué de rôle actif, la structuration des élèves est activée par l'enseignant dans le "cadre groupe".

c) Le groupe, alors que les difficultés scolaires sont importantes, n'est pas reconnu comme occasion d'aide :

"De pratiquer un soutien individualisé des enfants ... leur permettant de suivre la meilleure scolarité possible.

"Les pédagogies sont actives et individualisées..."

Face aux difficultés rencontrées par les apprenants, on prend des mesures de soutien qui, pour être plus efficaces, seront individuelles. C'est parce qu'une personne dirigera l'élève en difficulté qu'il pourra avancer. La personne accompagnatrice aura donc le rôle de développer telle ou telle capacité défaillante, pour qu'il y ait progrès scolaire. Le rôle du groupe dans la structuration est nié.

Résumé:

Nous avons repéré dans le fonctionnement de ce type de groupe de formation combien les rôles potentiels d'un groupe dans la structuration d'un individu ne vivent pas. Le groupe n'est qu'un cadre formel qui permet à l'enseignant de mener certaines actions. Le groupe n'est pas reconnu comme structurant.

Nous avons pu repérer par la même occasion que la personne faisant l'objet de la formation ne peut pas avoir un rôle actif dans sa structuration, elle est à tout instant activée par quelqu'un qui aurait un projet pour elle.

D) Conditions pour qu'un groupe puisse avoir un rôle efficient dans la structuration globale d'un individu

- Notion de Sujet

Il nous semble important de nous attarder sur l'idée qu'un individu puisse être actif dans sa structuration:

Nous avons vu que les démarches pédagogiques privilégient le développement des capacités à apprendre des apprenants. Pour un meilleur résultat, on parle de les responsabiliser dans leurs propres démarches d'apprentissage; "ils doivent se prendre en charge".

Il s'agit donc bien de considérer, comme on l'entend souvent, l'apprenant "Sujet" de son évolution.

Or la réalité nous montre qu'il y a des dérives.

On reconnaît, chez l'apprenant, l'existence de capacités à être actif dans son apprentissage, mais on ne lui laisse pas la possibilité d'être initiateur du développement de ses propres capacités.

Dans cet exemple, l'objectif que se donne l'Education Nationale pousse les enseignants à faire un choix général dans l'organisation de l'enseignement: on optera pour le développement de certaines capacités utiles à l'apprentissage de tel ou tel savoir... Lorsque cela n'est pas opérant, c'est à dire que l'apprenant ne suit pas le rythme scolaire, il faut analyser quelles sont les capacités défaillantes, mettre en route des moyens différents pour les développer, afin qu'il puisse suivre une meilleure scolarité. On n'est pas loin d'être dans une démarche comportementaliste dans le sens où il est décidé de ce qui est bon pour l'individu et l'on se charge de combler les manques.

Fait-on véritablement confiance à l'individu capable d'être responsable de son projet d'évolution ? Est-il véritablement Sujet ?

- Notion d'objectif

La notion d'objectif est un facteur de perversion du projet initial:

Dans notre exemple, l'Education Nationale a pour projet de permettre à chacun d'être autonome ; pour cela elle se donne un objectif: atteindre un niveau scolaire donné. L'enseignement, enfermé dans cet objectif, pose les moyens comme finalité: l'enjeu est-il d'apprendre à résoudre tel problème ou est-il de développer les capacités à résoudre un problème?

En d'autres termes : "résoudre un problème" est-il une finalité ou un moyen? Nous l'avons dit en début d'intervention, l'autonomie c'est pouvoir résoudre un problème dans tout contexte. Or résoudre un problème ce n'est pas trouver la solution en dehors de toute implication personnelle. En effet, il ne s'agit pas seulement d'avoir des connaissances liées au savoir pour pouvoir résoudre un problème, il faut pouvoir se risquer à le résoudre, ne pas avoir peur de l'erreur, donc ne pas avoir peur de Soi... Il faut pouvoir dépasser ses émotions... Il est donc indispensable que la personne puisse développer toutes ses capacités propres ; "résoudre un problème" en est peut-être l'occasion, donc le moyen.

- Notion de dispositif

Partant des principes, d'une part, que tout individu est différent des autres, et d'autre part, que personne ne peut savoir ce qu'est l'autre, nous pensons que seul l'individu est à même de développer les capacités qui lui sont nécessaires pour être autonome ; ici, pour pouvoir résoudre un problème.

La formation devrait avoir pour mission la mise en place d'un dispositif qui permettrait à la personne de se mettre en route pour développer ses capacités propres sans choix préférentiels. Dans ce dispositif, tous les éléments nécessaires à une structuration globale devraient être présents.

Ce dispositif serait analogue aux situations de la vie quotidienne, ce qui ne veut pas dire en être une copie. Une formation devrait permettre à l'individu de se confronter à un ensemble d'éléments dont la complexité pourrait s'apparenter à celle des situations de la vie.

Tous ces éléments, sources de questionnement, permettraient d'une part à l'individu de se mettre en recherche, et seraient, d'autre part facteurs de développement. La recherche engagée sollicite, de l'individu, diverses capacités en vue de dépasser la situation problématique qu'il rencontre à cette occasion.

Les difficultés sont différentes pour chacun. Elles peuvent être d'ordres cognitif et/ou relationnel et/ou émotionnel. Elles peuvent être présentes toutes à la fois, l'une peut-être plus prégnante que l'autre... tout cela dépend de chacun et, seul, chacun est en mesure de connaître, de travailler ses propres difficultés, pourvu qu'on lui en donne les moyens.

- Les éléments du dispositif

C'est à ce point précis que le groupe trouve sa place en tant qu'élément, pour jouer un rôle dans la structuration globale de l'individu.

Dans une Situation occasionnée par une formation nous pouvons repérer des éléments : l'individu, le formateur, une tâche à accomplir, des règles, des consignes, le groupe, la notion de temps et d'espace... éléments qui seront autant d'occasions de relations dans lesquelles l'individu pourra connaître ses difficultés mais aussi les dépasser, donc évoluer.

Tout comme la tâche à accomplir, qui peut être "résoudre un problème" de calcul ou "faire son lit", le groupe a son rôle dans la Situation. La tâche à accomplir fera appel à un savoir, à une capacité d'organisation, de créativité... le groupe mettra à l'épreuve

l'acceptation de soi, la disponibilité... ; la tâche à accomplir sera l'occasion d'essayer de trouver des démarches différentes et ainsi développer toutes ses capacités cognitives ; le groupe sera, lui, l'occasion d'évoluer dans sa relation aux autres, à soi-même...

- Du potentiel des éléments à leur efficacité

Comment ces rôles potentiels des éléments d'une situation peuvent-ils être efficaces ?

Nous reprendrons trois points essentiels:

- Ne pas confondre l'objectif et les moyens:

Ne pas fermer un projet de formation à la réussite d'un apprentissage qui élague tout le travail de développement des capacités donc de structuration. L'apprentissage est un moyen et non pas une finalité. Parce qu'on ne vise pas l'acquisition d'un savoir on permet une meilleure intégration du savoir.

- Prendre le risque de faire confiance à l'individu:

Le travail de structuration ne peut être envisagé qu'avec la participation active de la personne et non pas malgré elle. Le formateur peut soupçonner les causes des difficultés des apprenants, mais il ne peut en aucun cas en être sûr ; le développement des capacités ne doit pas devenir son objectif.

- Faire vivre la "Situation":

Les éléments du dispositif de formation devront tous être présents en même temps

et l'individu sera confronté à tous en même temps, exactement comme dans la vie. Le rôle du formateur est d'être garant de la place de chacun de ces éléments, chacun d'eux restant un moyen de structuration et non pas une finalité de la situation de formation.

Ainsi le groupe pourra-t-il jouer un rôle actif dans la structuration globale d'un individu, comme tous les autres éléments de la Situation.

Conclusion

Le rôle actif du groupe dans la structuration globale d'un individu est bien réel, encore faut-il permettre au groupe de le jouer.

Simonne Romain a compris son importance et n'a jamais envisagé sa pratique pédagogique autrement qu'en groupe. Le projet de sa Pédagogie est de permettre à la personne de se mettre en route pour devenir autonome. Faisant confiance à l'individu, elle crée par le biais de sa méthode un dispositif complexe et riche, dans lequel chacun est responsable de sa structuration.

"J'ai fait tout cela pour que chacun puisse choisir" dit-elle.

Le projet de Simonne Romain n'est pas de préparer les personnes à la réussite du baccalauréat, mais de leur donner les moyens de leur réussite personnelle qui leur permettra de vivre un avenir où, peut-être, elles feront le choix de passer le baccalauréat.

Odile CAZES-BOUCHET
de l'IME Les Roitelets - Lot

Processus, formation et durée

Pour parler de processus et de formation, il convient d'abord de faire un certain nombre de constats orientés dans deux directions :

a) Au niveau des élèves ou stagiaires, on assiste souvent à un manque d'attention, à une impossibilité d'accéder à une représentation mentale, à un sentiment d'échec, à un manque de confiance en soi et à bien d'autres défaillances.

b) Du côté des enseignants ou formateurs, les situations sont liées à la prise en charge des élèves, à la capacité d'envisager une situation dans sa globalité.

Ainsi, la situation de l'enseignant rejoint celle de l'enseigné.

A force de vouloir focaliser sur les techniques et les contenus de savoirs, l'on finit par oublier l'essentiel : les finalités éducatives.

Si à un résultat correspond une certaine satisfaction ou déception, il est quelque chose de ponctuel dans une situation déterminée. Ce n'est qu'une résultante de la recherche. Alors est-ce lui le plus important ou est-ce la démarche permettant d'atteindre ce résultat qui est importante ?

Maria Clara Nassif affirme: *"Ce n'est pas le résultat lui-même qui est valorisé, mais le vécu de tout le processus de recherche de ce résultat"*.

Le processus peut être considéré comme une lente construction de l'apprenant lui-même. C'est en sollicitant constamment l'individu dans sa totalité dans le cadre de situations globales comportant toutes leurs complexités, sans vouloir réduire celles-ci pour les adapter le plus possible à

l'apprenant, que le sujet pourra atteindre au bout d'un certain temps son autonomie.

*"C'est ainsi que chaque exercice constitue une possibilité d'apprendre à se confronter, à travers des expériences, à l'imprévisibilité des situations qui surgissent dans le quotidien. Quand dans un exercice que le sujet envisage dans un premier moment comme trop difficile, il sent après un certain temps de face à face émotionnel qu'il peut commencer à réaliser ce qui est demandé, commencent à se produire des cassures dans les comportements stéréotypés et répétitifs. La personne qui ne se proposait de réaliser que ce qui serait facile, peut tout d'un coup affronter et commencer à travailler ce qu'elle estimait difficile. Des chemins nouveaux sont ainsi progressivement percés à l'intérieur du sujet, qui vont lui permettre, après un certain temps, de commencer à entrevoir différentes possibilités en lui-même et dans sa vie propre. La cassure de la stéréotypie favorise une élaboration de la personne sur elle-même, "qui ne se définit plus par répétition mais par une diversité dans la continuité". Et c'est à travers la diversité que se crée la possibilité de cesser d'avoir peur d'affronter des situations nouvelles."*¹

Supprimer la complexité, adapter l'exercice à l'apprenant entraîne une volonté de recherche d'un résultat unique et ainsi donner une importance à quelque chose qui n'est que secondaire dans un processus de formation. Il en serait tout autrement dans un contexte de production dans lequel l'agent de fabrication doit réaliser une

¹ "Apprendre à penser, apprendre de l'expérience", de Maria Clara NASSIF, Labyrinthe n° 16.

pièce commercialisable dans un délai minimum.

En voulant développer à tout prix un aspect particulier d'une tâche, on entre dans le champ du dressage qui est plus du ressort de l'instruction que de l'éducation.

Dans l'acte d'apprendre, déplacer l'intérêt du résultat vers la démarche est essentiel pour favoriser la spontanéité et la disponibilité. Pour créer ce mouvement, il convient de présenter des activités très diversifiées de façon à éviter celles qui sont source d'échec (mais non d'erreur) et éviter celles qui ne seraient que ludiques, car l'apprenant s'en laisserait très vite. Découvrir que la réponse était facile, et ne pas l'avoir trouvée, pose problème et oblige la personne à se poser la question du pourquoi - et du comment - ne pas avoir réussi, et progressivement elle s'intéressera à sa démarche et tentera de rechercher les failles dans son attitude.

La visée des exercices doit permettre le dépaysement, la rupture d'avec les automatismes. En évitant toutes formes de stéréotypies et d'idées préconçues, l'apprenant sera en mesure de créer une réponse qui lui appartienne. *"Par une réaction défensive à l'imprévisibilité le sujet tend à considérer connu l'inconnu, attribuant ainsi à la nouvelle réalité ce qu'il pourrait accepter qu'elle soit sans se déséquilibrer. C'est ainsi que le sujet altère son contact avec la réalité, caractérisé par la singularité de chaque moment, de l'ici et maintenant."*¹

Un tel processus nécessite son inscription dans la durée. Cette durée est à considérer comme une addition de temps formés d'une suite de présents. Toutes les situations ne peuvent se vivre qu'au présent donc au moment. Chaque situation est de fait unique, non répétable.

L'apprentissage est une suite d'expériences multiples et non d'exemples destinés à acquérir progressivement un savoir-faire. Si l'on accepte cette forme, l'apprenant au même titre que le formateur devra accepter les risques qui en découlent. En acceptant les situations globales et ouvertes, l'imprévu, l'imagination, la création seront source de déstabilisation.

Le travail, la réflexion se réalisent individuellement mais parmi les autres. Ils sont pratiqués en groupe. Il convient d'accepter l'influence du groupe et du même coup se reconnaître différent et accepter cette différence. C'est à travers ce cheminement que l'on pourra atteindre une véritable autonomie. Ce comportement ne peut s'acquérir qu'après un certain nombre d'heures de travail et de confrontation à soi et aux autres. Il est souvent difficile d'admettre que plusieurs solutions sont possibles pour réaliser tel ou tel exercice et que sa solution n'est pas la solution.

Claude MANGIN
du Lycée d'Enseignement
Professionnel Inter-Entreprises - Boulay

¹ "Apprendre à penser, apprendre de l'expérience", de Maria Clara NASSIF, Labyrinthe n° 15.

Individualisation et travail de groupe

Population du C.I.S.P. :

Les élèves qui fréquentent le Centre d'Intégration Socio-Professionnelle sont des adolescentes et des adolescents handicapés mentaux considérés comme "*éducables sur le plan pratique*", ce qui délimite bien la population prise en charge sans empêcher qu'elle soit hétérogène.

La quasi-totalité de ces jeunes a bénéficié d'une scolarité adaptée qui est obligatoire dans le canton de Genève jusqu'à l'âge de 15 ans.

La formation professionnelle dure en principe trois ans, idéalement entre 15 et 18 ans. Des dérogations sont cependant possibles.

Le C.I.S.P. accueille environ 25 élèves en quatre classes. L'objectif poursuivi est celui de l'intégration en ateliers protégés de production (CAT), soit indépendants, soit en entreprises.

Malgré le faible niveau intellectuel des personnes prises en charge, l'enseignement se fait presque toujours en groupes dont les membres diffèrent selon les activités proposées. Les changements de camarades sont par conséquent fréquents.

Depuis de nombreuses années, la méthode Romain sert de "colonne vertébrale" aux activités mises en place. La méthode Dialogue est venue s'y ajouter en apportant un complément très enrichissant, les principes pédagogiques étant les mêmes.

Constat :

Les élèves admis au C.I.S.P. proviennent de différents établissements. Certains possèdent quelques acquis scolaires, d'autres pas en raison de leur niveau mental faible.

Au cours de sa scolarité, chacun a bénéficié, de façon plus ou moins intensive, d'un ou plusieurs types de prise en charge individualisée. De ce fait, la capacité d'adaptation aux autres est peu développée ce qui rend souvent difficile l'intégration dans une structure telle que le C.I.S.P.

Parfois, et pour diverses raisons (mauvaise orientation, insistance des parents), certains élèves ont été maintenus dans des structures scolaires ne répondant pas à leurs besoins. Les difficultés rencontrées font naître chez ces adolescents une image très négative d'eux-mêmes; ils présentent souvent des troubles du comportement. Ce sont des personnes dont les autres se sont souvent moqués, profitant de leur handicap pour les utiliser ou les humilier.

Dès lors, on ne peut évidemment pas parler d'intégration, mais de situation de rejet d'autant plus évidente que les jeunes du même âge (15 - 18 ans) vivent la période troublée de l'adolescence.

Lorsqu'un candidat effectue un stage en vue de son admission au C.I.S.P., les enseignants font les constatations suivantes:

- *dépendance trop grande à l'adulte*, l'élève n'agissant que lorsque l'on s'adresse personnellement à lui.
- *troubles du comportement* liés à un placement antérieur inadapté ou à un

manque d'exigences éducatives qui n'a pas grand-chose à voir avec la capacité de l'intéressé d'intégrer des règles élémentaires de la vie sociale.

- *intolérance à la frustration*
- *grande difficulté à s'insérer dans un groupe*, résultat souvent d'une prise en charge individualisée intensive et d'un manque de relation spontanée avec ses pairs.
- *performances irréalistes demandées par les parents* ne correspondant pas aux possibilités de la personne handicapée mentale qui ne peut par conséquent que les décevoir.

Le manque de distance affective que l'on rencontre parfois entre les professionnels et les handicapés mentaux dont ils ont la responsabilité ne peut que réduire les capacités d'évolution de l'élève.

Ce sont souvent les enseignants ou les éducateurs qui jugent ce qui est bon ou non et, sans le vouloir, commettent des abus de pouvoir.

Par peur de décevoir les parents ou d'être considérés par ces derniers comme incapables, les professionnels tiennent parfois des discours permettant de maintenir une certaine illusion face aux projets d'avenir de leurs élèves. D'autre part, ils sont en décalage par rapport aux exigences du monde du travail qu'ils ne connaissent pas.

Quelles sont les limites mises inconsciemment et qui entravent l'évolution d'une personne handicapée mentale? Les chances qui lui sont alors laissées d'être ce qu'elle est et non ce que les autres voudraient qu'elle soit sont diminuées.

Les maîtres du C.I.S.P., tout en ne pronostiquant pas l'évolution possible, ont souvent la tâche délicate de faire prendre conscience aux parents de l'aspect définitif du handicap.

But poursuivi

Le mandat du C.I.S.P. consiste à préparer les élèves à une activité professionnelle protégée, *c'est-à-dire de répondre aux critères fixés par des chefs d'entreprise (ponctualité, qualité, rentabilité, etc.) et auxquels ils devront apprendre à répondre le mieux possible.*

Démarche

Cet objectif peut être atteint :

- en ne fixant pas d'emblée des limites arbitraires quant aux possibilités de la personne handicapée ;
- en permettant de vivre des activités de groupe ;
- en évitant, dans la mesure du possible, de favoriser une relation individualisée privilégiée.

Choix de la Méthode Romain et du travail en groupe qu'elle propose

Ce choix découle des constats évoqués ci-dessus.

La méthode Romain place d'emblée la personne face à elle-même, *mais au sein d'un groupe* qui, en l'occurrence, est composé de 12 à 14 élèves.

La distance qui s'installe tout naturellement entre l'animateur et le participant oblige ce dernier à se prendre en charge et favorise son évolution personnelle.

- *Le cadre offert par le groupe* : l'individu a une marge de manœuvre qui lui appartient et qu'il doit gérer tout en tenant compte des autres participants.

- *L'amélioration de la qualité d'écoute* : La consigne propose un cadre dans lequel chacun découvre sa propre liberté d'action. L'animateur ne la reformule pas; les élèves sont surpris dans un premier temps mais apprennent très rapidement à écouter. Il se crée spontanément un climat d'attention collective et les interventions liées à la discipline se font de plus en plus rares. Chacun prend progressivement conscience que lorsqu'il écoute, il est capable d'entendre ce qui lui est demandé et de ce fait, comprendre au moins une partie de ce qu'il doit faire, ceci sans aide individualisée abusive.

- *La confrontation aux autres* : La majorité des élèves n'a pas eu l'habitude de se confronter à des camarades lors d'un travail de groupe. Des réactions de rejet ou de crainte apparaissent dans un premier temps, l'autre étant ressenti comme un rival "affectif". La "distance" que l'animateur établit avec le groupe lui permet d'accepter les choses comme elles viennent et de ne pas préjuger de ce qui devrait, peut ou va se passer. Ainsi, chaque participant est

appelé à partager ce moment avec les autres.

Les confrontations qui naissent inévitablement d'un travail en groupe permettent l'instauration de relations très diversifiées que chacun vit et assume personnellement.

Petit à petit, les divergences d'opinion sont acceptées et conduisent à une acceptation des autres.

- *La collaboration avec les camarades* : c'est un élément qui fait souvent défaut, les élèves étant fréquemment égocentriques. Ils ont de la peine à reconnaître et accepter l'autre, à aller vers lui, à lui poser des questions, à lui demander conseil. Si un participant est capable de s'adresser spontanément à quelqu'un pour demander de l'aide, c'est vers l'animateur qu'il se tourne. En Romain, ce dernier renvoie le participant au groupe et à ce qui s'y passe; les interventions que l'animateur fait à l'un peuvent être utiles à d'autres. A un moment ou à un autre, chaque membre du groupe découvre qu'il peut être entendu par ses camarades et que ce qu'il dit est pris en compte.

Il arrive aussi qu'un participant s'occupe trop du travail d'un camarade, apportant conseils ou critiques en évitant ainsi de se confronter à ses propres difficultés.

- *L'apprentissage d'une réflexion personnelle* : la disponibilité de l'animateur est partagée entre les membres du groupe. Nous sommes donc loin de la prise en charge individualisée et de la présence constante (rassurante mais étouffante) de l'adulte. Cela permet à l'animateur d'inciter chacun à réfléchir sur ce qui lui a été demandé et à orienter lui-même sa

recherche en se donnant les moyens de trouver un cheminement qui lui est propre.

- *La confrontation à la frustration* : cette confrontation est indispensable à l'évolution de la personne (handicapée ou non). Cet aspect-là n'existe que par le groupe; les élèves en ayant été souvent privés peuvent réagir, dans un premier temps, très fortement à toute contrainte. Une difficulté ou un refus face à une tâche exprimé devant des camarades a une toute autre portée dans les conséquences qu'il engendre et qu'il faut assumer: agacement, encouragement, approbation, désapprobation, proposition d'aide, rejet, etc. des autres participants.

L'absence d'encouragements personnels de l'animateur représente une frustration importante tant que les élèves n'ont pas compris qu'ils travaillent pour eux-mêmes. Cette notion assimilée, on peut alors parler d'un grand pas vers l'autonomie et la prise en charge de soi. Un exercice non terminé est pour tous une expérience nouvelle qu'il faut apprendre à assumer.

- *La possibilité qu'a l'élève de se mettre seul au travail lorsqu'il se sent prêt* : l'animateur donne le droit à chaque participant de trouver son propre cheminement lui permettant de commencer son travail. Il lui est alors possible de se référer aux autres soit en leur posant des questions, soit en regardant comment l'un ou l'autre s'y prend pour aborder la tâche. Chacun va progresser selon un rythme qui lui est propre.

Par contre, si un élève refuse un travail, il doit assumer son choix devant ses camarades. Les conséquences ne sont pas les mêmes qu'en situation de prise en charge individuelle.

- *La possibilité offerte à l'élève de corriger son propre travail* : le participant apprend à tenir compte de ce qui est dit par l'animateur ou par un camarade et à être

attentif à ce qui se passe au sein du groupe. Sa propre erreur peut être vue et commentée par les autres. Elle n'est pas pénalisante mais est au contraire l'instrument d'une évolution.

A ce sujet, l'animateur peut suggérer à un participant d'approfondir sa réflexion, mais ne se permet pas d'intervenir sur son travail.

- *L'apprentissage d'une évaluation personnelle* : il est utile d'insister ici sur le fait qu'en Ramain, l'animateur n'intervient pas sur le travail d'un élève et, par conséquent, n'y apporte aucune correction. Ce soin est laissé à chacun. Une fois encore, ce qui est dit ou se passe au sein du groupe permet à l'individu de se situer par rapport aux autres, de mieux cerner ses possibilités et ses limites personnelles. C'est une démarche particulièrement importante à faire vivre à des personnes handicapées mentales.

- *Le développement de la capacité d'opérer des choix personnels* : l'incapacité des élèves d'opérer des choix personnels est surprenante. Il est vrai qu'ils ont l'habitude de se référer à l'adulte dont ils attendent l'approbation (avec ce que cela sous-entend du point de vue affectif). En Ramain, nous donnons à chacun l'occasion de prendre des risques, d'effectuer des choix personnels avec les conséquences que cela comporte. Une fois encore, le groupe est important puisqu'il met en évidence les différences individuelles et, par conséquent, engendre le doute auquel il faut faire face.

- *Vivre son affectivité* : toute confrontation aux autres suscite des émotions qu'il faut apprendre à gérer.

- *Apprendre à vivre autrement que par l'exemple démontré* : traditionnellement, on pense que c'est en faisant répéter les choses à la personne handicapée mentale

qu'elle va les acquérir. En Romain, la présence du groupe va permettre une ouverture nouvelle à d'autres références.

- *Travail de l'attention globale* : être attentif à sa propre tâche, à ce qui se passe dans le groupe, aux interventions de l'animateur et à l'environnement.

Remarques

Cette méthode propose une approche originale permettant à l'individu d'exister grâce à la possibilité qui lui est offerte de se confronter aux autres en apprenant à les respecter et, dans un second temps, à tirer profit des échanges qu'il apprend à établir avec eux. Etant reconnu d'emblée comme une personne à part entière, il *devient partie prenante et artisan de son devenir*. Son appartenance consciente au groupe, (qu'il soit familial, scolaire, professionnel ou social) est indispensable pour lui permettre de trouver son identité propre et sa dignité.

D'autres méthodes préconisent une individualisation de plus en plus marquée pour favoriser une "intégration" de la personne handicapée mentale dans des structures normales.

En proposant des activités en groupe, Romain permet à chacun d'évoluer dans un contexte réaliste et exigeant. Cette méthode ne met pas de limite à toute évolution possible, en respecte les différences et les rythmes individuels.

D'une manière générale, les élèves du C.I.S.P. s'adaptent et participent volontiers aux séances Romain; ils savent très rapidement quel(le)s camarades font partie du même groupe.

Ils se sentent valorisés par le fait qu'ils acquièrent une certaine autonomie (au sens large). En les laissant agir, les adultes montrent qu'ils croient en leurs possibilités. Il est intéressant de constater que, contrairement à ce que l'on pourrait penser, des personnes handicapées mentales peuvent non seulement travailler en groupe, mais sont capables de vivre des séances d'une heure et demie.

Il est probable que la plupart des élèves, avec ou sans Romain, puissent accomplir une activité professionnelle protégée à l'issue de leur formation au C.I.S.P.

Cette méthode offre à la personne, handicapée ou non, la possibilité d'améliorer sa qualité de vie et de devenir partie prenante de son avenir en améliorant:

- la perception qu'elle a d'elle-même ;
- sa capacité d'opérer des choix personnels et de donner son avis ;
- sa faculté de comprendre les exigences du travail et de s'y adapter ;
- son autonomie sociale et professionnelle.

René MILLIQUET
de la SGIPA - Genève

Pratique du Romain avec des apprentis

Présentation du CFAS

Je suis formatrice au Centre de Formation d'Apprentis Spécialisé et je pratique la méthode Romain ainsi que la méthode Dialogue depuis plusieurs années.

Le CFAS a pour finalité l'insertion professionnelle par la formation qualifiante en alternance de jeunes en difficulté qui ont entre 16 et 23 ans.

Le CFAS "peut former les jeunes de tous les métiers compatibles avec leurs difficultés". C'est un centre de formation "œuvrant dans les quatre départements de la Région Poitou-Charentes".

Présentation de l'antenne d'Angoulême

Nous sommes quatre formateurs pratiquant tous les méthodes Romain et Dialogue. Actuellement, cette antenne reçoit 3 corps de métiers :

- les métiers de l'agriculture ;
- les métiers du bâtiment ;
- les métiers touchant à l'alimentation.

Ce sont des jeunes en apprentissage qui se présentent au CAP au bout de 2 ou 3 ans de formation en alternance.

Le niveau des connaissances est très faible. Beaucoup sont analphabètes. Ils ont tous vécu des situations d'échec scolaire et ont été orientés vers des classes spécialisées.

L'image qu'ils ont d'eux-mêmes est très dévalorisante. Ils ont d'énormes difficultés de communication et d'adaptation.

Comment avons-nous été sensibilisés à la Méthode Romain ?

En 1989, tous les formateurs du CFAS ont suivi la formation Romain.

Nous avons d'abord vécu la formation personnelle puis la formation pédagogique.

Pourquoi avoir intégré le Romain dans la formation ?

Nous avons, au cours des années, tenté d'affiner notre pédagogie. Nous en sommes arrivés à adopter une pédagogie du projet individualisé. Mais nous sommes tombés, je crois, dans l'excès de travail individuel.

Le constat n'était pas réjouissant :

- le groupe n'existait pas. Il y a eu beaucoup de conflits entre les apprentis, conflits difficiles à gérer parfois.

- il n'y avait pas de communication puisque chacun travaillait SA fiche, or le langage n'est-il pas le support principal de la communication ?

- je restais sur un principe de transmission de savoir et je sentais que les apprentis n'étaient pas partie prenante dans leur formation.

- la progression linéaire et par objectifs des apprentissages ne supportait pas la non compréhension d'un thème.

- les jeunes ne pouvaient transférer leurs connaissances d'une situation à une autre.

La Méthode Romain m'a alors semblée originale :

- par son approche non scolaire.
- par la prise en compte de la globalité de l'individu, tant intellectuelle que motricielle et émotionnelle.

- par la prise en compte de l'individu au sein du groupe.

- par l'absence de progression linéaire.
- par la possibilité donnée à toute personne d'exploiter ses capacités orales, sa créativité tout en tirant profit de l'expérience de l'autre.

- par la possibilité pour l'animateur de se dégager d'un sentiment d'angoisse et de culpabilité.

Cette angoisse est un point important, car non seulement l'entourage attend l'institution "au coin du bois" - *sait-il écrire son nom ? a-t-il appris à compter ?* - mais en plus et surtout, quand on a bien préparé son cours, avec un objectif clairement défini, quand on est content de son travail et que l'on s'aperçoit que les apprentis ne comprennent pas, alors cela peut être décourageant.

- par la redéfinition du verbe "aider" que j'avais confondu avec le verbe "assister".

- par la possibilité pour l'animateur d'entrevoir la relation pédagogique différemment et de prendre du recul par rapport à la demande affective du jeune.

L'organisation de l'antenne pour intégrer la Méthode Ramain

Nous avons alors choisi d'intégrer la Méthode Ramain dans le contenu de la formation.

L'organisation fut un peu délicate quoique facilitée par le fait que tous les formateurs étaient d'accord pour intégrer le Ramain et que tous nous le pratiquions.

Nous avons tout d'abord intégré Ramain dans l'emploi du temps des agriculteurs à raison de 2h tous les 15 jours.

Suite à nos observations, nous en sommes arrivés, cette année, à modifier le rythme de présence des apprentis au CFAS afin de pouvoir proposer Ramain en moyenne 2 à 3 heures par semaine et ce, sur tous les groupes, et Dialogue 3 heures par semaine.

L'évolution des apprentis

Avant de parler d'évolution, il est un fait incontestable : c'est l'intensité des réactions des jeunes dès les premières séances.

Ils sont déconcertés par :

- la simplicité du matériel hors normes scolaires ;

- par l'attention qu'ils doivent porter à leur attitude tant mentale que corporelle ;

- par l'attitude de l'animateur qui ne rentre pas dans le jeu du "oui c'est bien" ou au contraire du "c'est faux, mais attends je vais t'aider".

Bref, pour tous, le Ramain "*c'est nul*", c'est "*des trucs qu'on fait en maternelle*", "*ça nous apprend pas à lire*", "*quand le patron va savoir ce qu'on fait*"... et j'en passe !

Pour eux, seuls le résultat et la gratification ou la non gratification leur importent.

J'ai pu constater plusieurs changements au fil du temps :

- D'abord, et c'est la première constatation que j'ai pu vraiment noter, c'est qu'un groupe où chacun s'accepte et se reconnaît se constitue.

Au départ, il y a 7 ou 8 individus rassemblés par obligation. Au bout de quelques semaines, on s'aperçoit qu'il y a un groupe de 7 ou 8 personnes, différentes certes, mais qui peuvent reconnaître leurs différences sans s'éliminer, ce qui entraîne, entre autres, une meilleure écoute entre eux.

- On ne rencontre plus les mêmes réactions face au "copiage". On finit par s'apercevoir que l'on ne remarque plus le "copieur" et le "copié". Cela fait place à l'entraide, donc à la communication.

- D'autre part la perception de l'erreur est différente.

L'erreur, peu à peu, n'est plus synonyme d'échec, donc d'élimination du groupe, donc d'angoisse et de culpabilité.

Les apprentis se montrent alors plus disponibles face aux consignes, face au reste du groupe, et acceptent mieux leurs difficultés.

- Les apprentis au cours d'une séance Romain, sont amenés à prendre des responsabilités, car si les consignes fournissent le cadre de la recherche, elles n'indiquent pas les moyens à utiliser pour arriver à un résultat.

Là, le jeune doit faire des choix et, ces situations étant vécues au sein du groupe, chacun s'aperçoit qu'il existe différents chemins, différents raisonnements, pas plus "nuls" les uns que les autres (l'animateur aussi d'ailleurs !).

L'acceptation de leurs différences s'engage peu à peu.

- Les exercices de groupe restent plus difficiles à gérer ou plutôt c'est dans ces exercices que l'évolution est la moins "remarquable", du moins pour moi.

Quelques exemples

Bruno en 2ème année au CFAS, est dans un groupe Romain depuis septembre :

- de grosses difficultés d'élocution
- facilement pris pour souffre-douleur
- très mauvaise hygiène
- ne sachant ni lire ni écrire et formant ses lettres à l'envers

Au bout de quelques mois, on peut constater :

- une amélioration dans la formation des lettres, lui-même ayant déclaré un jour "tiens ! je faisais mes "e" à l'envers".

- une reconnaissance de Bruno par le groupe. Beaucoup moins de moqueries, de blagues, les autres le laissent s'exprimer alors qu'avant certains riaient de lui et l'imitaient et ce, surtout depuis le jour où lors d'un exercice, Jean-Louis, censé être meilleur et plus dégourdi que Bruno, l'aidant souvent, la situation s'est renversée. C'est Bruno qui a aidé avec efficacité Jean-Louis.

On peut aussi parler de Frédérick

- analphabète
 - ne prenant jamais aucune décision,
 - s'arrangeant toujours pour que quelqu'un "le prenne sous son aile" et lui fasse son exercice.

- il lui était jusque-là impossible de prendre la responsabilité de tracer ne serait-ce qu'un carré. Il comptait, recomptait mais ne traçait jamais.

Or l'autre jour, je me suis aperçue qu'il avait tracé le carré demandé, à la place demandée. Il a pu se lancer, tracer, compter et centrer !

On peut aussi parler de Nathalie qui, en fin de 2ème année me lance "*Bon, c'est quand qu'on fait Romain ?*" (Je précise que pour elle Romain c'est uniquement les exercices de mouvements de l'EAM, Education des Attitudes et du Mouvement).

L'EAM la rendait très agressive et elle ne faisait pas vraiment les mouvements, elle les escamotait.

Dès qu'elle sentait la difficulté, elle arrêtait de travailler, nous envoyait promener que ce soit d'ailleurs en Romain, en maths, ou autre !

Actuellement, elle a une bien meilleure écoute des consignes et ne refuse plus un exercice. Elle accepte de revenir sur ce qu'elle a fait, elle accepte de voir son erreur.

Conclusion

Pour conclure, j'aimerais insister sur l'importance du temps. Toute évolution ne se fait pas du jour au lendemain et n'est pas forcément remarquable "sur le coup".

D'autre part, ces évolutions ne sont pas quantifiables et c'est peut-être là la difficulté rencontrée avec les partenaires du CFAS.

La Méthode Romain suscite de la curiosité certes, de la part des partenaires, mais ils n'ont pas confiance.

Ces jeunes passent un CAP, donc ils doivent savoir lire ou compter au moment du CAP et le Romain "ça n'apprend pas ça!"

Pourtant, s'intégrer dans un groupe, prendre une responsabilité personnelle, se rendre compte de la qualité de ce qu'on produit, accepter la confrontation avec ses propres possibilités, reconnaître sa

différence et celle de l'autre, oser s'engager sans attendre une assistance sont autant d'apprentissages nécessaires à une vie professionnelle.

Sylvie RINGUET
du Centre de Formation d'Apprentis
Spécialisé Poitou-Charentes

Education des Attitudes et du Mouvement avec des adultes handicapés

Présentation

Je travaille au Centre de Formation d'Apprentis Spécialisé de Poitou-Charentes depuis 1989, en général avec des apprentis de 16 à 25 ans.

Depuis 1992, j'anime des groupes d'adultes handicapés travaillant dans des CAT (Centres d'Aide par le Travail) à Cognac et dans les environs.

En 1992-1993, j'ai animé trois groupes à raison d'une heure trente hebdomadaire pendant un an. La formation portait sur de l'économie sociale et familiale, la consolidation des acquis, avec la perspective de mettre en place la méthode Romain.

Depuis janvier 1994, je travaille avec un groupe de 8 adultes, hétérogène de par leur niveau et leurs compétences : 2 sont non lecteurs, 1 n'a pas obtenu son CAP (Certificat d'Aptitude Professionnelle), plusieurs proviennent de SES (Sections d'Education Spécialisée), plusieurs

d'IMPRO (Instituts Médico-Professionnels).

Certains vivent dans leur famille, d'autres en foyer, la plupart en appartement, seuls ou en couple. Ils travaillent dans deux CAT différents.

Ils ont entre 24 et 47 ans. Il y a trois hommes et cinq femmes.

Projet de la formation

Elle a été mise en place par les éducateurs et le Directeur du CAT ; elle vise une plus grande autonomie sociale.

L'équipe souhaiterait que certains prennent un appartement, passent leur permis de conduire, puissent élargir leurs relations et être mieux dans leur corps (plus d'hygiène, etc..)

C'est à partir de là que j'ai pu mettre en place des séances d'EAM (Education des Attitudes et du Mouvement - exercices corporels de la Méthode Romain), car Dialogue et Romain avaient été refusés par l'équipe éducative.

Depuis septembre 1994, pendant la séance d'une heure trente, nous faisons 20 à 40 minutes d'EAM.

Constatations

Au bout de quelques mois, j'ai pu remarquer :

- Un jour, ils se sont installés avant moi dans la salle ; ils ont changé de place et de voisins.

- Ils demandent, se demandent ou me demandent des nouvelles des absents (l'absent fait partie du groupe).

- Très vite, le fait de cacher ce que l'on a réalisé a disparu, tant par rapport à moi que par rapport aux autres.

Après mes observations voici quelques réflexions des participants pendant l'EAM :

- Panique quand on n'arrive pas à se représenter les mouvements à faire : pour s'échapper, on rit de soi, quelquefois de l'autre.

- Les exercices qu'ils trouvent les plus difficiles sont ceux où il faut s'adapter au rythme du groupe (prendre ensemble des décisions pour le groupe sans que ce soit une personne qui s'impose).

- "Je ne suis pas satisfait de moi" : dans certains exercices, ce stagiaire a donc une image de lui ; il y a des exercices qu'il arrive mieux à faire ; il peut donc se resituer. Il parvient à pondérer son jugement sur lui-même.

Je constate le changement de point de vue des uns sur les autres, fait de "l'idée du bon", de celui qui sait. Certains attendaient que "les bons" se lancent avant de commencer ; maintenant, chacun se lance

lorsqu'il a une représentation de l'exercice. Il y a plus de mobilité à travers leurs relations, plus de fluidité vis-à-vis de l'animateur et par rapport à la tâche également.

Je leur ai demandé ce qui avait changé en eux :

- Martine a organisé un goûter à l'occasion de ses dix ans d'ancienneté, elle ne sait ni lire ni écrire. Elle n'aurait pas osé se lancer seule dans cette organisation. Auparavant, elle aurait demandé davantage d'aide. Elle tente de faire maintenant ce qu'avant elle voulait qu'on fasse à sa place.

- Patricia est plus ouverte ; elle ne parlait pas au CAT car, m'expliquait-elle, elle n'avait rien à dire aux personnes qu'elle trouvait plus en difficulté qu'elle ; de même, elle n'osait pas s'adresser aux éducateurs. "Je ne comprenais pas ce que l'éducatrice me disait, tellement j'étais bloquée, intimidée".

- Ludovic, malgré le trac, a lu un poème devant tout le CAT réuni à l'occasion d'une fête, de plus il a été volontaire.

- A l'occasion de cette même fête, Jean-Yves a accepté de lire un texte, alors qu'avant il n'aurait jamais osé, il avait déjà refusé.

Pour conclure, j'ajouterai également les constatations des éducateurs qui perçoivent aussi des changements dans les lieux de travail. Ils reconnaissent la dynamique qui émane du processus de formation.

Christine CARRARA
du Centre de Formation d'Apprentis
Spécialisé Poitou-Charente

Ramain et nouveaux enjeux des entreprises

Historique

Le RAMAIN est arrivé dans l'entreprise en 1988 avec Jacques BROSSIER, responsable des formations humaines au sein du groupe. Ce dernier avait auparavant croisé, dans les années 60, des personnes proches de Simonne RAMAIN qui faisait son œuvre à cette époque à la Chambre de Commerce et de l'Industrie de PARIS. Face à la problématique de trouver un ensemble de formation cohérent pour redynamiser la génération des fortes embauches du début des années 70, il eut tout de suite l'idée d'inclure le RAMAIN à son programme.

La problématique

Après les embauches en masse effectuées dans les années 60 suite aux décentralisations, le personnel "s'essouffle" quelque peu. Redynamiser, faire surgir les potentiels non exploités, prendre goût à faire du travail dit intellectuel, tel est le challenge auquel pense désormais J. BROSSIER.

Comment s'organiser au sein du Groupe?

TELEMECANIQUE et MERLIN-GERIN viennent de se regrouper, la masse de personnel en attente de ces nouveaux défis est imposante, plusieurs milliers de personnes sont concernées. De toute évidence il faut se structurer sur des axes à moyen et long terme. Le chemin sera long mais la conviction profonde de la réussite avec la méthode RAMAIN ne fait qu'amplifier l'ardeur de J. BROSSIER et quelques-uns de ses collègues. Ils montent rapidement un ensemble de formation et l'appliquent dans les quatre régions

industrielles du groupe Télémécanique (Normandie, Bourgogne, Sud-Est et Charente-Limousin-Poitou).

D'abord convaincre dans les usines du bienfondé, tel est le challenge qu'il va falloir gagner dans un premier temps. Pari gagné : en 1990, huit groupes de 10 personnes ont vécu un parcours tel que l'expérience fait tache d'huile ; on en redemande. Cependant l'organisation pendant ces deux années n'est pas réaliste pour la suite. Il faut démultiplier des animateurs dans chaque région. C'est la deuxième phase qui va être mise en œuvre: monter un groupe de formateurs, un par région, pour accompagner ainsi le relais de la première étape. De plus, J. BROSSIER et C. LEROY qui avaient animé avec toute leur énergie trouvent un repos bien mérité en partant en pré-retraite.

Quatre formateurs pour TELEMECANIQUE et deux pour MERLIN-GERIN sont opérationnels en 1991. A eux désormais de garder le cap, c'est ce que je m'efforce de faire en CHARENTE-LIMOUSIN-POITOU.

Les enjeux de 1990 à 1994

La population opératoire a été concernée la première par la problématique citée précédemment. Mais actuellement de grands secteurs d'activité sont globalement touchés. De ce fait, toute la population est concernée quel que soit le niveau. Cependant l'"outil" RAMAIN s'adapte à chaque cas traité et vient soutenir comme un pilier majeur les Ateliers de Raisonnement Logique, Spatial et par la suite, le goût retrouvé des mathématiques. A terme, on peut estimer que près de 400 personnes ont profité, chacune à leur manière, de ce parcours, un plus qui leur a permis de dépasser leurs capacités

apparemment figées après 20 ans en moyenne de vie dite "sans éclat". Le visage métamorphosé de certaines personnes que je rencontre aujourd'hui me donne, en un clin d'œil, le sentiment que le parcours vécu a été d'une grande richesse. Pour nous animateurs, le message est plein d'espoir ; la vision de l'"outil" RAMAIN est le bon plan et de plus il sait s'adapter à toute situation ; gardons-le et sachons le promouvoir, non en tant que formation banale mais comme moyen de culture dans nos usines.

Nouveaux enjeux depuis 1994

Au sein des équipes de formation, une nouvelle organisation vient au jour. Bien sûr, l'optique industrielle est d'être toujours plus compétitif, mais en sachant que le potentiel humain est le facteur clé de la réussite. Nous devons donc nous organiser avec des structures plus courtes, moins d'intermédiaires, plus d'initiative, d'autonomie aussi. La "Responsabilisation" arrive à grands pas dans l'entreprise, c'est le mot porteur qui nous guide désormais vers les nouveaux changements. Si l'objectif est clairement identifié, le chemin pour y parvenir se dessine peu à peu. Cependant on peut d'ores et déjà dire que le RAMAIN s'adaptera aux nouvelles données et qu'il sera porteur de l'élan nécessaire pour chacun de nous, face aux épreuves à venir.

Comment sommes-nous organisés actuellement ?

A quelque chose près, les animateurs sont toujours en place et en 1993 un second groupe a même été formé pour renforcer les sites industriels toujours autant demandeurs. De plus, le professionnalisme est renforcé par une étroite collaboration périodique avec Michel BESSON. L'expérience montre également que le

cycle optimum des journées de formation en entreprise est clairement défini. Quatre jours successifs dans un premier temps est nécessaire pour construire le groupe de 10 stagiaires et poser la base essentielle de la remédiation. Ensuite une journée par semaine pendant environ quatre ou cinq mois suffisent à faire ouvrir les portes des nouveaux horizons.

Un vrai message porteur d'espoir

Comme nous le savons tous, le RAMAIN ne s'explique pas, il se vit. Je laisse donc la parole à une personne qui a vécu un parcours voilà bientôt 4 ans et qui un jour m'a posé son problème, mais en forme de message et de remerciement.

"Au début je repoussais violemment en moi l'acceptation de faire des exercices qui, à mes yeux, n'avaient aucune valeur. Le fondement par rapport aux enjeux de l'entreprise était décalé, de plus je faisais du travail mental et cela me gênait fortement. A la fin de la journée de formation j'avais "mal à la tête", j'étais au bord de la rupture avec moi-même.

"Aujourd'hui je fais des travaux qui nécessitent un lourd investissement intellectuel. Le soir il m'arrive d'avoir cette douleur crânienne que j'avais quand j'étais en cours. Cependant, actuellement, je me sens grandi d'avoir passé une journée intense, de plus j'ai le sentiment avoué, qu'à travers ce désagrément, j'y prends un plaisir certain."

Le regard de cette personne en disait long, sa question souhaitait ne pas avoir de réponse par moi-même mais une voix de réflexion pour elle-même.

Patrick PAULET
de Télémécanique
Groupe Schneider - Angoulême

"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 .