

92 bis, Bd du Montparnasse - 75014 PARIS

SEMESTRIEL

N° 8 - NOVEMBRE 1990

## SOMMAIRE

- Page 1 : **Sommaire**
- Page 3 : **Editorial**
- Page 5 : **Le corps-lieu**, par Germain FAJARDO
- Page 6 : **E.A.M. et autres rubriques d'exercices**, par Vicente ESCRICHE
- Page 10 : **Mouvement hors E.A.M.**, par Pierre LEFEUVRE
- Page 12 : **Où sont les limites**, par Thérèse PELERAUX
- Page 14 : **Ramain à soi - Ramène à soi**, par Germain ANAVITARTE
- Page 18 : **E.A.M. : exemple de difficulté d'application**,  
par Aimée BOURQUIN
- Page 21 : **Evaluation des possibilités en E.A.M.**, par André PETITE
- Page 25 : **Mise en pratique du Ramain en Lycée Professionnel**,  
par Bernadette ETIEVANT



## EDITORIAL

Comment envisage-t-on le corps ? La pédagogie, certes, est un lieu privilégié où se pose cette question. Les réponses institutionnelles traduisent des choix profonds. En cantonnant le corps dans des heures de sport ou d'éducation physique, en privilégiant les aspects intellectuels dans les démarches d'apprentissage, en repoussant à l'après-école éveils artistiques ou sociaux, certaines pratiques pédagogiques manifestent et renforcent une conception sous-jacente : le corps devrait être soumis car il serait un outil à contrôler, sous peine de gêne.

Mais on aurait trop beau jeu de dénoncer des tendances de l'institution éducative sans, en même temps, interroger toutes nos activités qu'elles soient familiales ou professionnelles. Quelle conception avons-nous entre autres de la fatigue lorsque nous cloisonnons temps de travail et temps de détente (Ah ! ces pauses qui n'existent pas au cours des séances de formation Ramain !) ; de l'attention, lorsque nous souhaitons ne pas entendre les bruits ou ne pas voir les mouvements extérieurs parce qu'ils nous distraient dans une tâche qui nous absorbe ; de l'intérêt ou du plaisir que nous réservons pour des moments choisis et relativement restreints ?

Le corps, situé dans un contexte de bi-polarité, est bien trop souvent considéré comme secondaire et certaines animations du Ramain ne font pas exception à la règle en réservant le travail corporel aux séances dites d'E.A.M. ("Education des Attitudes et du Mouvement"). Mais alors, où serait le corps le reste du temps ?

Ce numéro 8 de LABYRINTHE aborde quelques premiers repères. Le concept de "corps-lieu", avancé ici page 5, peut nous permettre de sortir des ghettos utilitaristes et objectivants, l'enjeu étant bien d'être un

sujet en mouvement et non de donner du mouvement à une partie de nous-mêmes qui serait considérée comme objet de travail (page 14) . Certes, les exercices Romain sollicitent différemment selon les rubriques auxquelles chacun se rattache (page 6) mais tous, comme toutes nos activités, ont une dimension corporelle à laquelle il nous faut rester personnellement et pédagogiquement attentifs, y compris lorsque nous sommes hors exercices spécifiques (page10) .

Des trois réflexions tirées directement d'expériences de travail corporel avec des handicapés mentaux profonds, la première (page12) se demande jusqu'où peut aller l'évolution de personnes qui suivent une formation Romain et vivent cahin-caha des séances successives dont elles ne semblent pas retirer beaucoup de profit . La surprise est au rendez-vous à condition qu'aucune idée préconçue n'édicte l'arrêt d'une attente précise qui aurait toute chance d'être déçue .

Les deux autres études (pages 17 et 20) font suite à un article paru dans le numéro de mai dernier. La difficulté de la pratique pour l'animateur est importante et elle est quotidienne. Comment l'aborder ? Des pré-requis sont-ils indispensables pour rendre possible un travail personnel ? La question est loin d'être banale et de nombreuses options pédagogiques sont en jeu : que cherche-t-on à produire comme effets ? Autour de cette question s'articulent inmanquablement l'avant et l'après de la formation ; formuler l'articulation de ces deux moments laisse déjà supposer des choix pédagogiques : évalue-t-on en fonction de la personne à qui on a indiqué la formation ou bien en fonction du contenu de cette formation ? Un débat peut s'ouvrir .

Les prochaines Journées d'Etudes de l'Association Simonne Romain Internationale qui se dérouleront à Lyon les 24 et 25 novembre ne manqueront pas d'apporter des éléments de réponse puisque le thème en est "l'Acte d'apprendre". Le dernier texte de ce numéro (page 24), présenté il y a déjà plusieurs années lors de précédentes Journées d'Etudes, introduit un certain nombre de questionnements. En effet, cet acte d'apprendre, s'il relève bien sûr de démarches personnelles, inclut aussi des options institutionnelles et engendre des conséquences à court et à long terme tant au niveau des individus que des organismes.

Michel BESSON

## LE CORPS-LIEU

*"Réduire le corps à un ensemble organisé de muscles, d'os, de nerfs, de vaisseaux, c'est comme réduire cette plante à racine, tige, feuilles, fleurs, alors qu'elle est en même temps tout cela et jardin et croissance, et ombre et flétrissure, et soif et frémissement ..."*

*Simonne Romain, Oaxaca, Pâques 1973*

Pourquoi *réduire* ? ... Force est de constater que le corps a souvent été l'objet de réductions que je qualifierai volontiers de tendancieuses. *Corps-enveloppe* pour une âme dont la qualité originelle serait l'immortalité ; *corps-chair* et comme chacun sait, la chair est faible ; *corps-système*, ensemble organisé que rappelait Simonne Romain, proche du *corps-machine* dont on doit s'occuper, qu'il faut entretenir, faire fonctionner et amener de temps à autre à une révision générale ou partielle ; *corps-outil* dont on se sert, qu'on utilise, qu'il faut savoir manier sinon maîtriser ; *corps-objet* qu'on exhibe, qu'on convoite, que l'on se doit de maintenir dans les limites édictées par les canons de la mode ...

Pourquoi réduire, rabaisser, amoindrir ainsi le *lieu* premier de notre existence ?

C'est cette interrogation qui m'a amené à opposer à tous ces corps mutilés, au risque d'en créer un autre, un concept nouveau : celui de *corps-lieu* . Lieu, "espace où il se passe quelque chose" dit le dictionnaire. Corps, lieu de

toutes les sensations, de toutes les appréhensions, de toute exultation. Corps, lieu de désir, de souffrance, de tension, de détente et de bouleversements ; espace à explorer et à vivre.

*Corps-jardin, corps-rivière, corps-forêt, corps-paysage* où ce qui se passe a lieu . Le ciel et la terre . Le vent, brise ou rafale ; bourrasque, tornade, tourmente ; mousson ou alisé ; mistral ou tramontane ; bise ou vent d'autan . La pluie, bruine, crachin, averse ou giboulée . Neige, soleil, clair de lune ; *soif et frémissement* .

*Corps-histoire-lieu* . Ne vous est-il jamais arrivé, devant un escalier que tant de pas ont usé et dont telles mains ont fait briller la rampe, devant un mur où des rectangles plus clairs font éclater l'absence d'un tableau ou d'une photo, devant une fenêtre dont les battants refusent obstinément de se fermer, de vous dire : "*Ces lieux ont une âme*" ?

Pourquoi pas !

Germain FAJARDO  
Président d'A.S.R.I.

## E.A.M. et AUTRES RUBRIQUES D'EXERCICES

J'ai toujours été interrogé par la place de l'E.A.M. (rubrique 500) dans les dossiers de la Méthode Romain, toujours au centre d'une organisation qui se veut variée et diverse, différente des autres types d'exercices et par là même complémentaire.

Exercices fondamentaux au point que Simonne Romain conseillait de ne proposer que l'E.A.M. si l'on ne disposait pas du temps nécessaire à la pratique d'un dossier complet .

### **Le matériel**

La rubrique 500 est à plus d'un titre différente des autres. D'abord par sa récurrence : à chaque séance il y a une proposition de ce type, ce qui est unique dans toute programmation ; puis par le matériel : ici on travaille avant tout sur le corps propre et avec son propre corps . De temps en temps on fait appel à un matériel réduit (des balles dans la plupart des cas), matériel qui n'est soumis à aucune modification ni dégradation.

Dans les autres rubriques on travaille avec son corps, bien sûr, mais sur quelque chose d'autre : un matériel cette fois-ci dégradable puisqu'il est le réceptacle direct de notre activité ; par

exemple le papier que l'on plie, que l'on coupe, que l'on remplit de traits ; le fil de fer que l'on coupe dans les appréciations, que l'on coude dans les copies, etc.

### **L'attention**

Une autre différence concerne l'attention . Dans les exercices d'E.A.M. celle-ci est intériorisée dans un double sens : d'une part nous faisons attention à notre être pour qu'il soit entièrement prêt à l'expérience, sans mouvements ni tensions parasites, activement passif, dirais-je, veillant au maintien de l'harmonie du sujet, et en même temps nous faisons attention à la partie du corps qui se déplace pour graduer sa vitesse par exemple, dans une coordination intense des deux formes d'attention, l'une et l'autre intériorisées .

Dans les autres rubriques, l'attention demande aussi un équilibre (qui exclut la bipolarité) : ni une attention tellement tournée vers moi qu'elle m'éloigne de mon action, ni une attention tellement tendue vers ce que je fais que je deviens absent à moi-même. L'attention doit se porter vers "moi en train de faire ce que je fais" et par là même être à la fois intériorisée et

extériorisée. L'une et l'autre de ces formes doivent se conjuguer dans un crescendo et un decrescendo pendulaire réciproque pour générer la vigilance et conséquemment une discipline de vie .

La conjonction synchronique des deux attentions, à tout l'être et aux membres qui réalisent un mouvement (l'une et l'autre nées à l'intérieur du sujet et adressées à l'intérieur du sujet lui-même) est nécessaire pour qu'une attitude éducative puisse être maintenue ; attitude éducative qui cherche avant tout la transformation du sujet qui vit l'exercice . En effet, si nous dissociions ces deux attentions et donnons plus d'importance à celle qui dirige le mouvement qu'à celle qui veille à l'immobilité du reste du corps, sans le vouloir peut-être, nous manquons peu ou prou la globalité du sujet. Procédant ainsi, nous laissons voir que le résultat apparent de l'exercice prend le dessus sur la transformation personnelle de l'individu . Que devient alors l'éducation globale de l'être ? Voilà pourquoi il est pour nous d'une importance capitale en E.A.M. de ne pas dissocier l'attention à l'ensemble corporel de l'attention qui régule les masses musculaires qui effectuent un mouvement.

La même relation doit exister entre l'attention "ad intra" à l'ensemble corporel et l'attention "ad extra" à ce que l'on réalise dans les autres séries d'un dossier. Si on les dissocie en privilégiant ce que l'on fait au détriment de sa perception propre comme le demandent si souvent les systèmes d'instruction, l'éducation part en fumée et cesse d'exister.

## Les consignes

En ce qui concerne les consignes en E.A.M., celles-ci cherchent à exprimer avec la plus grande vigueur la séquence de mouvements que l'animateur a construite dans sa tête, séquence qui coïncide plus ou moins avec celle qu'avait imaginée Simone Romain en créant l'exercice . Nous pouvons ainsi dire qu'au niveau de l'animateur, les consignes sont la traduction d'une image mentale en un message oral, alors qu'au niveau des participants, les consignes déclenchent la traduction d'un message auditif en une réalisation motrice en passant par l'image mentale de chacun .

Dans les autres rubriques les consignes nous disent ce qu'il faut réaliser dans chaque exercice sans expliciter les plans moteurs directifs nécessaires à cette réalisation. Elles ne le disent pas ; elles ne peuvent pas le dire. Le processus moteur nécessaire à la réalisation d'un exercice dépend du niveau de réception et de perception du problème, très variable selon les individus.

Dans une copie aux ciseaux, découpage ou crantage, entre l'individu qui réduit la copie à la ressemblance du résultat et l'individu qui recherche l'identité de la copie depuis le début du processus, il y a une gamme immense de conceptions et d'organisations, de cheminements, de méthodes, pour le traitement et la résolution de chaque problème. Il est donc normal que les plans moteurs directifs suggérés par ces diverses conceptions soient tout à fait différents.

Pour en revenir aux consignes, rappelons que dans l'E.A.M. l'animateur demande un processus moteur concret alors que dans les autres rubriques, aucun processus particulier n'est demandé puisque son choix sera déterminé par chaque participant en cohérence avec le niveau de développement atteint par le sujet .

### **Le résultat**

En ce qui concerne le résultat, dans les exercices d'E.A.M. celui-ci est toujours intérieur et non extérieur . Simonne Romain parlait souvent à propos de la pratique du Romain de "quelque chose qui se fait en nous" . Ceci, dans les exercices d'E.A.M. est entièrement intérieur ; c'est la coordination dans le temps et dans l'action des deux attentions intériorisées dont nous parlions plus haut : une attention corporelle globale, à but statissant, qui recherche l'autonomie dynamique des parties du corps qui se déplacent, et une attention régulatrice du rythme de réalisation de l'exercice, qui empêche que la réalisation du mouvement ne vienne court-circuiter la présence au tout corporel .

Dans les autres séries, le résultat est duel : aussi bien interne qu'externe . Le résultat interne se mesure au développement plus ou moins grand du sujet, fruit de la présence dans l'exercice d'une série de variables éducatives . Le résultat externe peut présenter divers niveaux de constatation de type plus ou moins sensitif, et d'autres d'interprétation, révélateurs de traits personnels accompagnés toujours d'un cortège de connotations affectives qui tantôt remontent notre moral, tantôt nous abattent, mais qui nous amènent

toujours à nous voir tels que nous sommes, ce qui à la longue ne peut être que bénéfique . Or, en E.A.M., le fait qu'il n'y ait pas de miroir empêche la concrétisation d'un résultat qui serait extérieur à soi .

### **Le groupe**

C'est en ce qui concerne le groupe que l'E.A.M. se différencie le plus des autres rubriques car, bien que le Romain se travaille toujours en groupe, celui-ci n'est pas présent de la même manière ni dans tous les exercices ni dans toutes les séries ni dans toutes les rubriques ... ni chez tous les participants .

"Le groupe est restreint : 8, 12, 16 participants au maximum" ... . C'est le même groupe qui vivra l'ensemble des rubriques du dossier . Il n'y a donc pas de différences quantitatives à ce sujet entre l'E.A.M. et les autres types d'exercices ; mais une différence qualitative : le groupe est vécu d'une manière bien plus globale dans la rubrique 500 et le participant sent combien le groupe pèse davantage sur lui. Il ne peut plus cacher ce qu'il fait, il a donc l'impression de se trouver exposé aux intempéries des regards et des influences .

En passant d'un exercice sur table à un exercice d'E.A.M. la relation au groupe devient plus totale alors qu'elle était sectorielle dans les autres situations et cette influence plus importante de chaque membre du groupe dans le travail des autres et de l'activité de l'ensemble dans le travail de chacun n'a pour ainsi dire pas un caractère ponctuel et transitoire mais elle est habituelle et permanente bien qu'elle ne soit pas la même pour tout le monde, ceci en



relation avec l'attitude personnelle de chacun .

Nous pouvons constater à ce sujet quatre attitudes fondamentales ;

a) Ne pas vouloir connaître les différences entre ce que l'on fait et ce que font les autres. Evitant ainsi toute interpellation, on ne se voit pas dans l'obligation de résoudre une dysharmonie ou incongruité qui ferait problème.

b) Accepter de reconnaître des différences entre ce que l'on fait et ce que font les autres, mais considérer que ce sont les autres qui ont tort, ce qui est une autre manière d'éviter la contestation.

c) Percevant des différences entre ce que l'on fait et ce que font les autres, essayer de se rappeler les consignes et de revoir l'image mentale créée à partir de ces consignes . Revoir aussi ce que l'on fait en rapport avec cette image mentale et si tout cela semble correct, la personne est rassurée dans ce qu'elle fait, ce qui lui permet de cultiver son autonomie personnelle par rapport au groupe .

d) Constatant une différence entre ce que l'on fait et ce que font les autres, imiter systématiquement ce que fait "la majorité" .

Il va de soi que seule la troisième attitude est considérée par nous comme étant éducative, celle qui fait vivre l'autonomie personnelle de l'individu, les trois autres postures étant psychologiquement nocives et anti-éducatives, car soit elles éliminent la difficulté soit elles fusionnent avec elle, ce qui est une autre façon de l'éliminer.

Le groupe en E.A.M. se situe entre les exercices de toutes les autres rubriques qui sont à réaliser individuellement au sein d'un groupe, et les exercices proprement "de groupe" où par éclipse volontaire de l'animateur, chaque participant devient responsable de son développement propre et du développement des autres.

Dans les exercices de groupe, je peux contribuer non seulement à mon développement propre mais à celui de tout le groupe par exemple en forçant la reconstitution entre tous des consignes reçues, ou bien en constatant que tous les participants n'interprètent pas celles-ci de la même manière, ou bien en recherchant des voies de réalisation entre tous en harmonie avec l'interprétation admise ou bien en résumé, en poussant l'ensemble du groupe à sortir d'une passivité stérile ; alors que dans les exercices d'E.A.M., bien que de groupe, je ne trouve guère la possibilité d'influencer les autres car si une influence existe entre les membres du groupe, celle-ci ne dépend pas de l'émetteur mais, selon ce que nous disions plus haut dans le paragraphe "c", de l'attitude de chaque participant qui décide en constatant des divergences dans le groupe de prendre pour lui l'exemple involontaire que propose tel participant plutôt que tel autre .

Vicente ESCRICHE  
du Centro de Orientacion  
y Promocion Personal  
Valencia - Espagne

## MOUVEMENT hors E.A.M.

J'ai reçu consigne, non point ordre, de parler ... et d'écrire ... à propos du mouvement dans les exercices Romain dits de table. Que voilà un exercice pour lequel je me sens bien mal "taillé"!

Les Journées d'études théoriques (cinq rencontres par an) passées avec Germain Fajardo sont certes riches de réflexion et d'approfondissement. Que de thèmes à découvrir et à creuser ! De là à les coordonner et les transcrire ... ma plume s'arrête souvent.

Qu'on me permette d'abord d'évoquer quelques souvenirs de mes premières semaines de formation personnelle.

Tout de suite, d'entrée il y eut quelque chose à faire. Pas d'exposé, pas de théorie, pas de longues explications, bravo !

*"Vous ferez ... vous réaliserez ... en veillant à ..."* .

C'était simple, précis, bien cadré ; tout devait aller tout seul. Première surprise ! Pas de gomme, tout trait, tout acte prenait un caractère définitif. Plus de provisoire, plus de "on verra bien après" ; chaque geste, (mouvement) comptait. Je dois dire que les alertes (fautes) ne manquèrent pas .

Pour ce qui est des mouvements (E.A.M.), ah, ce fut beaucoup plus difficile! J'ai souvenir qu'au cours de la

deuxième semaine, lors d'une séance où notre animateur nous proposait une "litanie" de consignes, je me disais intérieurement : "ne faudra-t-il pas aussi lui servir le café en même temps?!" ... Car enfin, à quoi tous ces gestes peuvent-ils bien servir ?

Aussi les "exercices de table" présentaient-ils beaucoup plus d'attrait, certains plus que d'autres. J'appréciais particulièrement les exercices de fil de fer, (les acquis professionnels aidant), difficiles pour tant d'autres participants.

Chaque exercice se présentait comme un nouveau défi. Au début de chacun d'eux, il y avait cette promesse intérieure de ne pas se tromper, de ne pas " se laisser avoir". Qui d'entre nous ne s'est pas juré de faire un sans faute ?

En cela les exercices étaient "piégés". Le concepteur de la méthode avait bien caché son jeu, tel le pêcheur son hameçon ! Il me fallut du temps pour comprendre que le but n'était pas dans la réussite, dans le "sans-faute", mais qu'il est au bout de chacun de ces gestes, de ces mouvements faits tout au long de chaque séance. Détente et veille commencèrent alors à aller de pair.

L'expression "tirer un trait" est bien significative des conditionnements, des automatismes dont nous usons habituellement. Or, dans les exercices de copie, dans les tracés de labyrinthes ou simplement les exercices de

fléchettes, voilà qu'il faut "pousser" un trait, "monter" un trait, "descendre" un trait . Plus question de tourner sa feuille pour tirer x fois le même trait . Ce n'est plus la feuille qui bouge, c'est à moi de "bouger" ! En tant qu'animateur, j'ai souvent vu des stagiaires tracer chaque segment d'une copie en partant du point visé pour revenir au point précédent : partir de là où l'on va pour aller là où l'on est ! Quelle aventure cache donc chaque trait quand sa destination n'est plus matérialisée ?

Les crantages, les découpages, exécutés sans tracé préalable, exigent encore plus l'engagement au moment d'agir: couper a quelque chose d'irréparable, un aspect de non retour . Alors que le modèle, posé à plat, immobile, présente un tracé relativement simple et que les ciseaux coupent toujours dans le même sens, la feuille à découper tourne, s'incurve, danse en tous sens, les points de repère qu'il faut imaginer étant ainsi sans cesse en mouvement . Le crayon laissait une trace, le ciseau laisse un vide, crée une séparation. "A la fin on a la forme, on a le corps. A la fin seulement, on comprend." nous disait Germain, lors d'une journée d'étude .

Dans les exercices d'estimation (longueurs, surfaces), l'absence de tout outil de comparaison désarme l'opérateur, le laisse seul devant une tâche désuète en apparence : du travail "au pif" sur des longueurs de traits ou des formes éparées sur une feuille sans repères . Du travail de primitif en pleine ère du système métrique!

Il faut laisser de côté cette "béquille" et se mettre à regarder,

évaluer, comparer, apprécier ... Mouvement du regard qui va de la feuille modèle au fil qu'il faut couper ou à la feuille d'exercice, mouvement en soi d'attention, de présence, de veille et de foi . Tâche désuète, source de mouvements intérieurs .

La construction de motifs en fil de fer est l'occasion d'un corps à corps avec la matière . Dresser le fil, le cambrer à la longueur désirée, garder la planéité de l'ensemble construit exigent une grande finesse de doigté et de visée. Tout l'être se concentre sur ce fil : le mental, le regard, les doigts cherchent le point d'action, le sens de la pression à exercer. Et c'est à cet instant où chacun est dans le fil que l'animateur appelle à veiller à l'attitude du corps, à s'intéresser à la vie du groupe ; invitation à la disponibilité. "Mais ce fil, plus je le travaille, plus il est revêche!"... Dernière ressource : beaucoup de scotch pour le tenir conforme à la feuille modèle.

Noeuds, pliages, faits d'une seule main ou simultanément par chaque main ! Tiens, c'est vrai qu'on a deux mains et que bien souvent l'une ne fait qu'aider l'autre !

Les consignes en Ramain paraissent d'autant plus exigeantes que la tâche est plus simple, plus dépouillée. Est-ce donc une école de la rigueur ? Son but est-il de nous rendre plus attentifs ? En fait d'attention, on est plutôt tendu au cours des premières séances.

J'ai le souvenir d'un stagiaire s'exclamant souvent à un moment de l'exercice : "Oh, ça commence à me prendre la tête ! "

Peu à peu, à ne faire que des "riens", ("A quoi ça sert ? On n'apprend rien, il vaudrait mieux faire des maths..."), l'attention centrée sur l'objet va se porter vers le sujet faisant ... ou ne faisant pas ... ce qui était convenu. Alors, peu à peu, du mouvement, il y en a !

Mouvement porté, de l'objet, vers soi, comme pour se visiter.

Mouvement, de l'attention à la vigilance, "attention intériorisée", veille, présence à soi, à l'environnement, dans le temps.

Mouvement, de la "faute" réprimée, à l'erreur acceptée comme élément de recherche.

Mouvement, de l'appréhension vers la confiance.

Mouvement, du refus vers l'engagement.

Mouvement, du centre d'intérêt à "l'attitude d'intérêt".

Mouvement pour bientôt élaborer un projet, qui mettra en mouvement.

Pierre LEFEUVRE  
du Groupe d'études théoriques

---

## OU SONT LES LIMITES ?

Educatrice dans un Institut-Médico-Educatif accueillant des enfants handicapés mentaux moyens et profonds, j'ai proposé "Romain" pendant deux ans au même groupe de 7 adolescents de 15 à 19 ans.

En septembre 1988, début de la deuxième année, YVAN, nouvel arrivé, de 14 ans, rejoint le groupe .

D'abord étonné de ma façon de présenter le travail, il hésite ... puis fait comme les autres . Il n'écoute pas et ne tient compte que des consignes qui ont une résonance pour lui : il a l'habitude d'attendre des ordres, de suivre un

alignement, de reproduire un modèle, de se dépêcher pour terminer, de montrer ce qu'il fait, de quêter une approbation .

En avril 1989, CHRISTOPHE, 14 ans, est accueilli dans ce groupe .

Dès qu'il a du matériel à sa disposition, il l'utilise à son idée pour créer, imaginer, faire, vivre dans son monde ; les consignes ne l'intéressent pas .

En octobre 1989, je redémarre un nouveau groupe avec des adolescents de 14-15 ans dont YVAN .

JEAN-MARC, 15 ans, ne se sent pas à l'aise durant les exercices proposés, le matériel à sa disposition, les consignes précises . Il chahute, veut se faire remarquer, attirer mon attention, entraîner les autres avec lui .

JEAN-MARC se trouvait l'an dernier dans un groupe où il ne lui était pas proposé de travailler sur table, avec papier, crayon, assis ... Il a peur de ne pas réussir, de faire moins bien que les autres, il n'a pas l'habitude de tenir compte de ce qui lui est proposé, il n'accepte pas l'image qu'il se renvoie ...

YVAN, CHRISTOPHE, JEAN-MARC ne restent pas inactifs quand ils ont quelque chose devant eux, ils utilisent les moyens proposés, ils s'occupent, travaillent ...

Ils sont beaucoup moins à l'aise dans la situation d'exercices E.A.M. . Ils se sentent démunis .

Yvan, les mains dans les poches, se dandinait d'un pied sur l'autre, il regardait les autres d'un air interrogatif, il essayait mais ne savait que faire ... Quant à Christophe et Jean-Marc, ils riaient, recherchaient le regard des autres, les bousculaient ... . Essayaient-ils d'écouter ?

Lorsqu'ils se retrouvent avec leur corps, face à des mouvements proposés, tous trois sont dans une situation insécurisante, qui provoque leur anxiété .

Accepter de vivre cette situation n'est pas facile :

- retirer ses chaussures, c'est quitter un peu de soi ...
- se répartir dans la salle, alors que la sécurité c'est d'être proche d'un autre ...
- écouter les consignes alors qu'on veut faire tout de suite ce qu'on entend ...

- se trouver dans le désarroi créé par la complexité ...

- se souvenir ... de quoi ...?

- qui va se lancer ? ... l'autre ...!

Yvan ose, il se met en mouvement, avec ce qu'il a retenu, les autres suivent ...

Qu'est-ce qui a été proposé ?

- on s'arrête ...

- on essaie de redire ... : un mot dit par l'un, ... par l'autre ... ensemble on essaie de se rappeler ...

Ce n'est pas facile de mémoriser des mots qui n'ont pas toujours sens ou résonance, ... ou qu'on ne situe pas dans son corps ...

A nouveau ils recommencent, plus rassurés ...

Il essaient de vivre les mouvements, à leur manière, avec ce qu'ils ont compris, avec ce qu'ils sont . Ils ont franchi une difficulté .

Ils apportent leur réponse, ... pas celle que j'attendais ! ...

C'est eux qui ont décidé .

Ils ont fait une démarche, si minime soit-elle... c'est leur démarche, c'est un pas vers leur autonomie .

...Cette réflexion, bien incomplète, est à poursuivre ...

Est-ce que cela vaut la peine, qu'ensemble, les adolescents et moi, nous nous dépassions, que nous renouvelions l'expérience ?...

Cette année, la remise en route d'un groupe composé d'adolescents nouveaux plus que d'anciens me fait percevoir le chemin parcouru avec le groupe précédent . J'avais oublié toutes les difficultés rencontrées à leur mise en route : ... attention dispersée, ...

vocabulaire, ... acceptation des consignes ...

Voici quelques flashes de ceux qui ont arrêté :

- Laurent s'adapte beaucoup plus facilement dans une situation de travail qui change

- Frédéric s'est senti valorisé, il était la "mémoire" du groupe, c'est lui qui était le premier à se mettre en route ; pourtant il n'arrivait pas à vivre ce qu'il avait entendu .

- Sylvain s'est stabilisé, il peut tenir un long temps son attention .

L'aisance du groupe étonne, les collègues le disent quand ils découvrent leurs limites .

"Romain" y est sûrement pour quelque chose ! Mais après ?...

Ils ont la chance cette année de vivre dans un atelier horticole qui les met dans des situations de travail diversifiées et dans lesquelles ils peuvent apporter leur réponse, créer quelque chose de nouveau.

Mais leur avenir est en C.A.T., structure qui propose des travaux répétitifs . Y trouveront-ils leur épanouissement ?

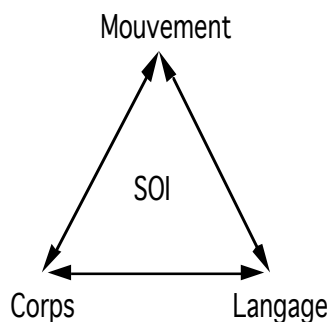
Ils auront la chance de pouvoir s'adapter plus facilement aux différentes situations qui leur seront proposées et d'y vivre de façon plus autonome .

Thérèse PELERAUX  
de l'Institut Médico-Educatif  
du Boulonnais - Samer

---

## RAMAIN A SOI - RAMENE A SOI

Mouvement, corps, langage ; voici le thème des Journées d'études qui ont eu lieu l'automne dernier à Paris .



On serait tenter de dire ÇA VA DE SOI ! ...

mais ÇA VA DE SOI ?

ou plutôt ÇA VIENT DE SOI !

En lisant des ouvrages concernant le développement psychomoteur de l'enfant, deux termes semblables et pourtant bien différents peuvent attirer notre attention, ceux de **mobilité** et de **motilité** . Si nous cherchons un sens étymologique à ces deux termes, nous

observons que la mobilité est définie comme étant la faculté d'être mu et la motilité comme la faculté de se mouvoir .

Ils vont nous permettre d'établir une distinction entre la pédagogie Romain et d'autres pédagogies plus répandues .

Beaucoup de pédagogies préconisent la mobilité, c'est-à-dire qu'elle tendent à mobiliser le sujet ; elles se basent sur des acquis par répétition, sur des progressions partant du plus simple pour aller au plus complexe, sur l'intérêt des objets et des choses . Un grand principe de ces pédagogies est que le sujet n'apprend que s'il est motivé , d'autres diront intéressé par l'objet (bricolage, matière scolaire, un sport, un métier, etc ) .

Nous occupant d'enfants normalement scolarisés ou d'enfants suivant une scolarité spécialisée, nous avons pu à maintes reprises entendre et dire qu'il faut les motiver .

Comme si l'individu ne pouvait ou ne devait pas, au moins par moments, **s'intéresser** et non pas attendre **d'être intéressé** par quelque chose ; peut-il **apprendre à apprendre** ?

Pouvons-nous être actifs ?! être sujets de l'action, ne pas la subir, mais la gérer sans "l'obligation" d'apprendre, car cette dernière entraîne la passivité du sujet "obligé" d'apprendre . Obligation qui ferait appel à la mobilité du sujet sans permettre à sa propre motilité de s'exprimer .

Il s'agit pour certains d'entre nous d'une autre démarche, plus personnelle, plus active, plus entreprenante .

Le but du Romain n'est pas de pousser ou d'inciter les individus à la réalisation de la tâche (en tant que telle) qui leur est proposée, il s'agit plutôt d'inciter à concevoir et à réaliser pour chacun sa tâche .

La complexité des exercices n'est pas dans le résultat de ceux-ci, mais dans la manière dont chacun d'entre nous gèrera ces situations, si inhabituelles .

Comment harmoniser en soi-même le corps, le mouvement et le langage ?

Comment trouver une harmonie avec les autres, avec la tâche à accomplir et avec soi-même ?

Il ne s'agit pas de chercher en priorité une perfection objective, mais avant tout un perfectionnement subjectif (cf dans le N° 5 de Labyrinthe, l'article *Projet, Projets, Projet* de G. FAJARDO, dont le passage suivant : *Prenons un exemple comme la Tortue : "Il s'agit de réaliser une tortue ... qui sera...que vous décorerez ... en utilisant ..."* . Je cite cet exemple, alors que j'insiste, toute situation Romain est un projet, parce qu'il me rappelle un moment très intense vécu au Brésil il y a quelques années : un groupe d'enseignants vivait cet exercice difficilement, il faut le reconnaître, quand tout d'un coup une participante s'est exclamé : "mais enfin, Mesdames ! Quel est notre but ? C'est bien celui de faire une tortue, n'est-ce pas ? Mais avant qu'elle ne continue dans son élan, je me suis interposé en l'interpellant : "Vous croyez ? ... A votre âge ?..." , ce qui nous a valu une

*réflexion très intéressante sur les buts et les moyens en éducation.)*

Notre perfectionnement ne peut que nous rapprocher de la perfection (de l'objet créé ou recréé, de la réalisation, du geste) .

Harmonie du mouvement, du corps et du langage, être en harmonie avec soi, mais cette harmonie n'est pas offerte, elle ne vient pas de l'extérieur, elle se cherche en chacun .

Soi peut être corps et s'exprimer par le corps, être mouvement et s'exprimer par le mouvement, être aussi langage et s'exprimer par le langage . Or est-il harmonieux ou dysharmonieux, recherche-t-il une harmonie, recherche-t-il son propre perfectionnement ?

Cette attitude dynamique pour chacun d'entre nous ne peut venir que de soi-même .

Le contexte et les différentes situations dans lesquelles nous nous trouvons nous incitent à nous mouvoir, nous permettent de nous intéresser à nous-mêmes, d'être sujet de l'action et de nous percevoir agissant. Etre en mouvement et non pas être mû.

Toute pédagogie basée sur l'attrait ou l'intérêt de l'objet amène, et limite par là même l'individu, à quelque chose qu'il a pu créer dans le passé et qui restera toujours dépendant de lui-même .

Encore une fois, le Romain nous invite à ne pas nous limiter à ce que nous avons déjà créé, à concevoir, inventer et développer d'autres réponses aux tâches qui nous sont proposées.

Quel plaisir peut-on avoir devant tout ce qui est connu, ce qu'on a appris et ce qu'on a découvert ; face à nos habitudes et stéréotypes devant tout ce

qu'on fait, on exécute et on réalise sans même y prêter attention ? Nous pouvons nous croire en état de mobilité, c'est-à-dire étant mûs par nos propres habitudes et apprentissages par notre passé au sens passif du terme .

Nous pouvons tendre à nous perfectionner, à chaque occasion que cela nous est possible, alors que l'objet ne peut qu'être perfectionné .

La perfection de l'objet est caduque pour chaque réalisation, tandis que le perfectionnement du sujet se perpétue à chaque réalisation . Un individu en situation de mobilité est rassuré par ce qu'il connaît et parce qu'il connaît ; ainsi il se croit heureux et se complaît dans ses connaissances .

Toutes ces habitudes qui nous sont si pratiques dans la vie quotidienne nous sont aussi très difficiles à modifier, changer ou quitter .

Elles sont la plus grande gêne devant le Romain . En effet, il nous est proposé de réaliser une tâche, non seulement par rapport à nos propres modèles, mais en tenant compte d'autrui et de soi-même.

L'objet n'est pas l'objectif à atteindre, il n'est pas un objectif en soi, il n'est que le support qui permet de mettre le sujet face à lui-même (en état de mobilité) .

Face à lui-même ; dans un groupe, ayant une tâche à accomplir, recevant des consignes précises de la part de l'animateur et devant ses propres habitudes (appel muet lancé à la motilité de chacun.)

Romain est apprentissage.

Mais pas au sens répandu du terme, car il ne s'agit pas d'apprendre



directement à faire, ou à mieux faire, mais on découvre, on se découvre.

Pouvons-nous nous sentir autrement; non pas comme nous pensons, voudrions, ou devrions être, mais tels que nous nous percevons dans une situation précise, dans un certain cadre, avec nos sentiments nos "réussites" et nos "échecs", en agissant et nous perfectionnant ?

Devant les tâches qui nous sont proposées, on n'a pas le sentiment d'être en compétition avec les autres, mais d'être confrontés indirectement à nous-mêmes et à la lourdeur de nos habitudes . Nous sommes en permanence conviés à nous mouvoir . Difficile relation entre celui qui est mû et celui qui se met en mouvement en chacun de nous !

Voilà une tâche qui n'est pas proposée comme tant d'autres, mais qui est avant tout la tâche du Romain .

Durant ces Journées d'Etudes des convictions ont été affinées, d'autres affirmées, ce texte a voulu en affirmer quelques unes.

Germain ANAVITARTE  
de l'Association  
des Centres de Rééducation.  
Champigny sur Marne

## **E.A.M. : EXEMPLE DE DIFFICULTE D'APPLICATION**

Je travaille depuis quatre ans au C.I.S.P. et dirige une classe dont le nombre d'élèves varie de 5 à 7 selon les volées.

Voici maintenant une année que je pratique seule le Romain avec mon groupe. Durant ma formation, c'est R. Milliquet qui m'accompagnait dans l'animation.

Actuellement, plusieurs jeunes ont déjà vécu un Romain de 1 ou 2 ans. En effet, handicaps, niveaux et années de formation sont mélangés pour diverses raisons.

J'ai choisi de vous parler de Grégoire, parce que cet adolescent vit dans ma classe depuis deux ans; néanmoins, il reste pour moi une énigme.

Grégoire est un trisomique 21 de bientôt 17 ans dont la démarche fait un peu penser à celle d'un vieillard, tête baissée rentrée dans les épaules. Par ailleurs, il n'a pratiquement aucun contact spontané avec les enseignants ou ses camarades desquels il se tient à distance tout en les observant du coin de l'oeil.

Parfois, et sans que je sache pourquoi, il a une réaction vive et me saisit brusquement pour m'embrasser, quitte à courir pour me rejoindre alors qu'il est en général d'une très grande lenteur en tout.

Grégoire vit dans sa famille et en partage les loisirs. Il a une très grande admiration pour sa soeur qui semble le stimuler.

Enfin, il est intégré dans un groupe de handicapés qui pratiquent la natation.

Le niveau de Grégoire est relativement bas. Il ne montre aucun intérêt pour les activités scolaires et n'a pas de connaissances dans ce domaine. Les exercices de l'E.A.M. ne retiennent pas davantage son attention. Dans ces moments, sa passivité est telle qu'il apparaît comme un débile profond, la bouche entr'ouverte et le regard absent.

Par contre, il est capable de fonctionner dans le cadre d'un travail d'atelier concret et simple : mise sous pli, pose de joints en caoutchouc, etc..., probablement en imitant ce que font les autres, ce qui est un point positif si l'on songe à son avenir.

Les consignes données au groupe lui échappent totalement et il n'agit que lorsque l'on s'adresse personnellement à lui en insistant à plusieurs reprises.

Si Grégoire ne s'exprime quasiment jamais spontanément ni avec ses camarades, ni avec les adultes, ce n'est pas seulement parce qu'il possède peu de vocabulaire - ses acquisitions en la matière étant difficiles à évaluer -, mais parce qu'il a pris l'habitude de se faire

comprendre et de répondre par mimiques ou gestes. Parfois, il peut être très comique.

Depuis que je travaille avec lui, je n'ai jamais pu vérifier s'il comprend ce qui lui est demandé ou s'il agit uniquement par imitation. Par exemple, il commence toujours son activité après les autres.

Lors des leçons d'E.A.M., je remarque qu'il y a tout un vocabulaire que Grégoire ignore et qu'il ne parvient pas à acquérir au fur et à mesure alors que les mêmes mots reviennent souvent dans les exercices. Tout ce qui a été fait l'an dernier n'est pas intégré bien que j'aie repris depuis septembre les premières séances du livre.

Lorsque nous entrons dans la salle de mouvement, Grégoire est le dernier. Il va s'asseoir lourdement sur un banc. Lorsque tout le monde a répondu à la première consigne, il se lève péniblement et, l'air complètement perdu, va rejoindre le groupe.

Pour mettre une consigne à son niveau, je dois souvent la reprendre, la modifier et la reformuler plusieurs fois à son intention. Cela a pour conséquence de freiner le travail des autres, de m'empêcher de faire tous les exercices prévus dans la leçon (l'an passé, je n'ai pas pu dépasser la leçon 4) et, de ce fait, ne pas pouvoir répondre à la démarche proposée par le Romain.

Grégoire donne l'impression de ne rien entendre et, si j'insiste, il se met à imiter ses camarades quelques instants.

Si je le houspille, il se montre plus présent et fait davantage attention à ce que je lui demande. Lorsque je démontre une partie d'un exercice qui

n'a pas été comprise, il observe ses camarades qui eux, me regardent. Puis, lorsqu'il s'agit de passer à l'acte, il reste passif et fait une ébauche de mouvement après plusieurs sollicitations de ma part, comme pour que je lui fiche la paix...

Quelques minutes plus tard, son attention se relâche, il devient de moins en moins présent et se réfugie à nouveau dans son monde.

Prenons l'exemple d'un exercice de balle : il s'agit de la frapper au sol et de la rattraper avec les deux mains. Grégoire n'y met aucune force (alors qu'il n'en manque pas) et elle ne remonte pas assez haut. Il ne se baisse pas pour la saisir et elle roule dans la salle. Il faut lui demander d'aller la chercher et ainsi de suite, sans aucune démarche d'ajustement à la consigne.

Lorsque le groupe trouve un moyen pour que toutes les balles frappent le sol simultanément, son attention est meilleure et, l'espace de quelques instants, il tente de s'adapter à ce qui se fait en imitant les mouvements de ses camarades.

Certains comptent (1-2-3) pour s'aider à frapper ensemble. Grégoire, s'il le fait, oublie de lâcher sa balle, comme s'il ne pouvait réaliser deux consignes en même temps.

Muni d'une touche de métallophone, chacun essaie à tour de rôle de "frapper" les syllabes de son prénom en les prononçant à haute voix, ce que l'ensemble du groupe reprend immédiatement après. Grégoire ne réagit qu'à son propre prénom mais ne participe à aucune démarche collective. par ailleurs, le nombre de frappes ne correspond pas au nombre de syllabes qu'il prononce de manière presque inaudible.

En fin d'exercice, les élèves vont remettre leur instrument en place. Seul Grégoire ne bouge pas et ce sont souvent ses camarades qui l'incitent à se lever.

S'il y a du matériel à prendre ou à distribuer, il ne se sent pas concerné et, s'il peut ne pas faire l'exercice proposé, faute de balle par exemple, il est rare qu'il manifeste quelque chose, restant plongé dans son monde.

Sa participation spontanée n'est pas plus évidente lors de mouvements conduits, de mouvements de bras ou de tête, de déplacements dans l'espace. Par contre, et cela depuis qu'il est au C.I.S.P., il réagit un peu à des sollicitations individuelles, ne manifestant aucun recul s'il faut l'aider corporellement à réaliser une consigne qu'il ne parvient pas à imiter en regardant ses camarades ; il se laisse faire avec souvent un sourire de satisfaction.

J'observe qu'il participe davantage à d'autres activités mettant en jeu l'utilisation du corps. A la gymnastique et plus particulièrement encore durant les leçons de natation, Grégoire se montre actif et manifeste clairement du plaisir ; il en est de même pour la relaxation et nous constatons qu'il y a eu une évolution dans ces activités que nous ne remarquons ni sur le plan de ses

acquis scolaires, ni sur celui de l'E.A.M. Par contre, il est plus présent dans d'autres exercices Ramain et, bien qu'il faille la plupart du temps le stimuler, certaines attitudes face au travail semblent acquises (être à sa place, exécuter une consigne simple lorsque le travail paraît lui plaire, ranger son matériel, etc...)

Au travers de ces quelques observations, je me suis posé la question de savoir si les exercices proposés dans les premières leçons de l'E.A.M. n'étaient pas déjà trop difficiles pour lui puisqu'ils impliquent la capacité d'enregistrer plusieurs consignes et de les réaliser. Dépassé, Grégoire ne saurait-il que faire ? Je ne voudrais pas affirmer cette hypothèse car il donne souvent l'impression d'un refus profond face à certaines demandes, comme s'il avait peur de vivre un échec et je pense que ces deux éléments sont étroitement mêlés, l'empêchant de progresser. Actuellement, ne peut-il évoluer qu'au travers d'activités dans lesquelles il éprouve du plaisir ?

Aimée BOURQUIN  
du Centre d'Intégration  
Socio-Professionnelle - Genève

## EVALUATION DES POSSIBILITES EN E.A.M.

Suite à l'exposé de M. Milliquet, je reprendrai quelques unes de ses phrases et j'essaierai de les illustrer par une "mini" recherche concernant les 17 jeunes qui fréquentent le Centre cette année.

"Une partie de nos élèves a un comportement passif et peu ou pas d'activité corporelle spontanée. Utiliser son corps représente un effort et, cela est bien connu, moins on bouge et moins on a envie de bouger. A cela

s'ajoute une perception morcelée de soi et une image perturbée du schéma corporel (ne pas savoir situer les différentes parties de son corps)".

J'ai donc distribué à chacun une feuille cartonnée (format A6) posée verticalement face à l'élève et un stylo feutre noir. J'ai donné la consigne suivante :

"Dessinez un bonhomme le plus grand possible."

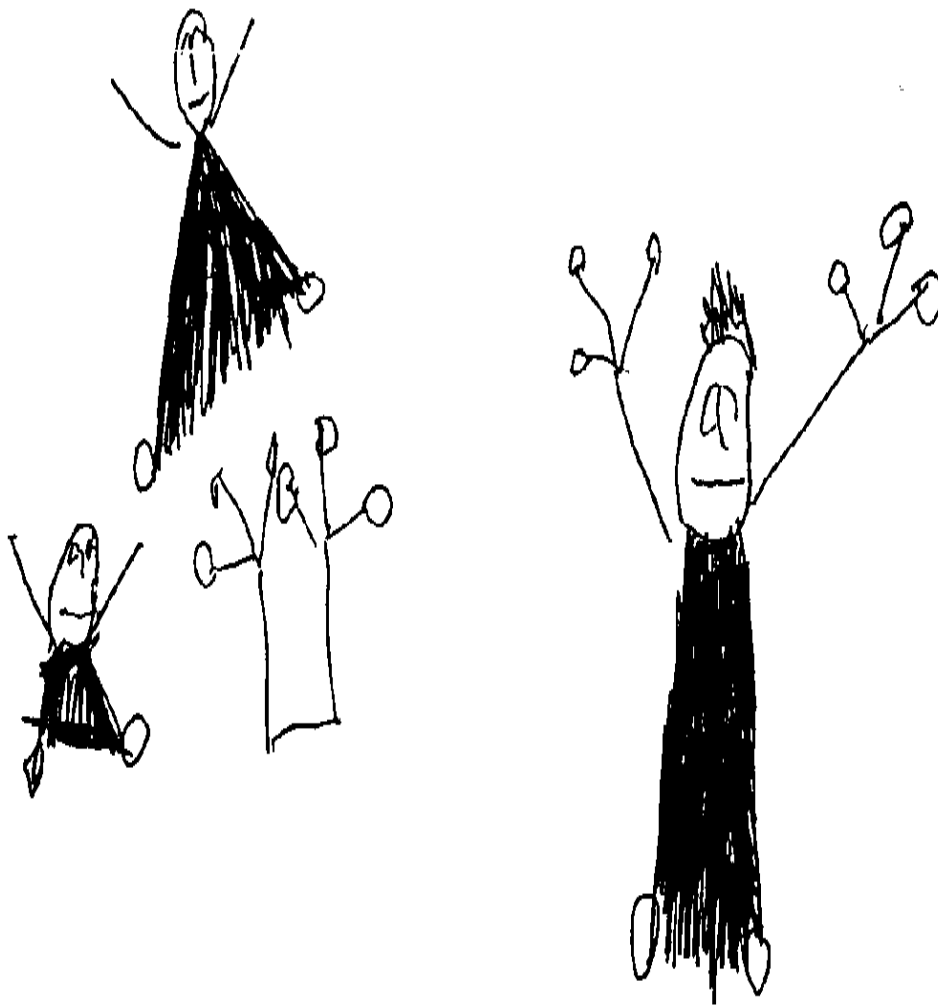


Figure 1- Grégoire : à gauche, bras levés à la verticale; à droite, bras levés à l'horizontale

En analysant ces dessins, nous pouvons faire la constatation suivante :

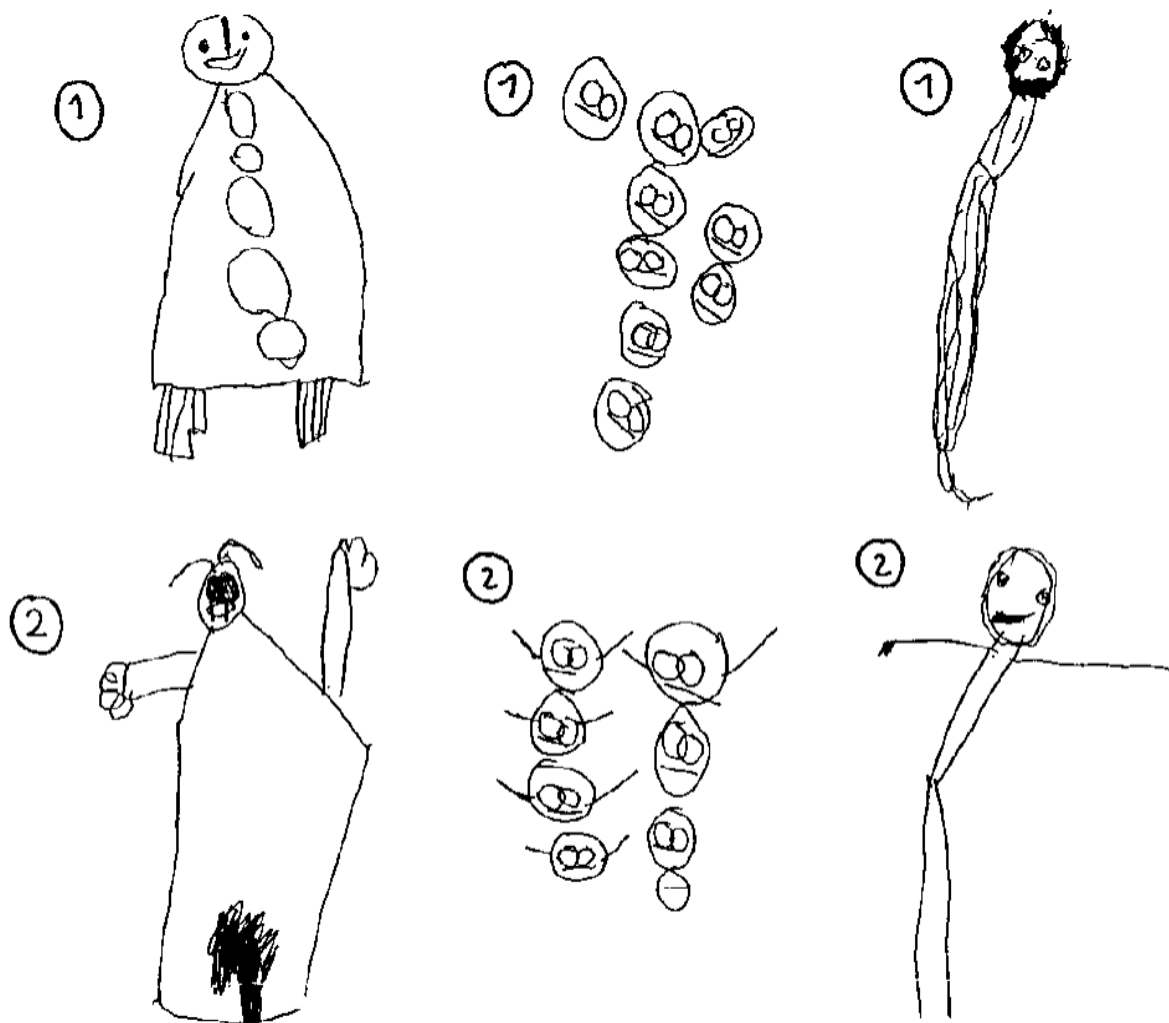
- L'âge mental de nos adolescents, si nous nous référons à l'étude de Luquet, ne dépasse pas 5 ans pour un bon tiers de notre population (bonhomme têtard, début d'un corps structuré : tête, tronc, membres)

Le reste de notre effectif peut être situé à un âge mental de 6-7 ans selon la même étude (détails surajoutés, traits doubles pour les bras et les jambes ...)

Un ou deux dessins, où apparait un cou distinct du corps de la tête, semblent un peu plus évolués.

A travers ces dessins, nous pouvons donc constater que nos jeunes, de par leur niveau mental, ont une représentation graphique de leur schéma corporel très limitée pour un tiers d'entre eux.

M. Milliquet a dit encore : "En nommant les différentes parties du corps avec les élèves, je me suis aperçu que beaucoup d'entre eux manquent de vocabulaire et ne savent pas ce qu'est un bras, un poignet, une cuisse, voire le dos ou le ventre, etc. A partir de là, comment comprendre une consigne d'E.A.M. où il est question de choses encore plus complexes ?"



1- dessins de bonhomme

2- dessins du bonhomme avec bras levés

Suite au dessin du bonhomme, j'ai établi la liste de tous les éléments corporels cités dans les quatre premières séances du livre.

Je vous donne rapidement cette liste:

tête	dos
bras	genou
pied	avant-bras
jambe	coude
cuisse	pouce
hanche	visage
fesse	bassin
orteil	articulation
poignet	plante des pieds
main	menton
talon	poitrine
tronc	doigt
épaule	buste
regard	
ventre (muscles ventraux)	
colonne vertébrale	

Individuellement, j'ai demandé à chaque adolescent de montrer sur son propre corps les éléments que j'énumérais un à un.

Presque la totalité des jeunes du Centre connaissent : tête, bras, pied, jambes, main, pouce, menton et doigts.

Les 2/3 savent montrer sur leur propre corps le ventre, le dos, les cuisses, les fesses, le visage et les épaules.

La moitié situe la colonne vertébrale, les genoux et le coude.

Et moins d'un tiers les avant-bras, les hanches, les orteils, la plante du

pied, le talon, le regard, le bassin, le poignet et la poitrine.

Aucun n'est capable de montrer le tronc, le buste et une articulation.

Il est intéressant de constater, à la suite de ce questionnaire, que la moitié du vocabulaire employé concernant le schéma corporel, n'est pas compris. Parmi les mots incompris, se trouvent tous les termes se rapportant à une articulation. Cela correspond bien au dessin du bonhomme ou seuls trois élèves ont essayé de signifier l'articulation du coude.

"Dans la plupart des cas, continue M. Milliquet, je constate un manque de motivation plus ou moins grand qui est sans doute lié à une difficulté de compréhension de la consigne ou à une impossibilité de réaliser ce qui est demandé, faute de pouvoir intérioriser l'exercice".

Il est clair que la consigne d'un mouvement à effectuer ne peut être que complexe. Il y a un point de départ, un point d'arrivée et des passages obligés. Une consigne comporte donc plusieurs éléments. J'ai cherché à savoir combien nos adolescents peuvent retenir de consignes simples et habituelles et s'ils les retiennent dans l'ordre. Pour ce faire, individuellement, je leur ai demandé d'écouter deux consignes et de les exécuter dans l'ordre.

Si le test était réussi, je passais à trois, quatre, puis cinq consignes.

Voici le genre de consignes données:

- va ouvrir la porte
- va te laver les mains
- va poser ton crayon sur mon bureau
- ouvre une fenêtre
- allume la lampe
- etc...

Résultats :

Deux jeunes sont capables de retenir deux consignes et de les exécuter dans l'ordre.

Deux autres élèves (un dans l'ordre, l'autre dans le désordre) comprennent et exécutent quatre consignes.

Un seul réalise cinq consignes.

La plupart (11/16) retiennent trois consignes dans l'ordre ou dans le désordre.

Cela m'amène donc à penser qu'une consigne qui comprend plus de trois éléments ne peut pas être intégrée par nos élèves.

J'ai laissé de côté le domaine "espace et latéralité". En effet, dans les premières séances, le livre suppose préacquis de nombreuses notions spatiales. Dans quelle mesure sont-elles connues et comprises de nos jeunes ?

Toutes ces notions n'ont pas fait l'objet d'une recherche, mais l'on peut supposer qu'elles ne sont que partiellement acquises.

Suite au dessin du bonhomme, j'ai demandé à chacun de dessiner deux autres bonshommes, l'un avec les bras levés à la verticale, l'autre avec les bras levés à l'horizontale. Ces dessins nous montrent que le fait de parler de bras dans la consigne les ont fait apparaître sur les bonshommes "sans bras" du

premier dessin. Pour les niveaux plus évolués, même si la verticalité et l'horizontalité ne sont pas des notions acquises, à part pour trois élèves, les dessins reflètent un certain dynamisme et l'on retrouve chez plus de 10 jeunes un essai de représentation du vertical et de l'horizontal.

En conclusion, si durant les séances d'E.A.M. il est demandé à la personne d'écouter les explications, de se représenter l'ensemble de ce qu'il devra faire, il faut que l'animateur s'assure que les consignes qu'il donne soient à la portée de la compréhension de l'exécutant. Pour ma part, j'ai l'impression qu'en travaillant avec des jeunes qui ont une connaissance restreinte de leur propre corps - et dont le niveau de compréhension est limité - je passe à côté de la richesse qu'apportent les exercices proposés dans le livre.

"Devenir, c'est choisir, choisir, c'est comprendre et comprendre c'est écouter" ai-je entendu dernièrement dans une conférence concernant la liberté humaine. Cela rejoint bien la démarche de Simonne Ramain : écouter pour comprendre, comprendre pour choisir, choisir pour devenir.

Si l'on veut que les adolescents handicapés mentaux choisissent et mûrissent, assurons-nous qu'ils écoutent et comprennent.

André PETITE  
du Centre d'Intégration  
Socio-Professionnelle - Genève



## MISE EN PRATIQUE DU RAMAIN EN LYCEE PROFESSIONNEL

Depuis la rentrée 1974, nous pratiquons la méthode Romain, à l'école en classe de 1ère année C.A.P. Employé Technique de Collectivités . Nous en sommes à notre 6ème année scolaire . Un bilan est donc possible sur ces 5 années pleines qui nous ont donné déjà trois générations de C.A.P. : 1977, 1978, 1979 et deux générations en marche : nos actuelles 2ème et 3ème C.A.P.

En tant que responsable de la section, j'ai assisté et participé à toutes les phases de l'histoire RAMAIN à l'école . J'essayerai d'en être un témoin fidèle et honnête .

### 1 - Pourquoi Romain ?

1) Un ensemble de difficultés importantes au niveau de l'école a placé les professeurs et la Direction en état de recherche, - car c'est bien connu, ce n'est pas lorsque tout va bien, que l'on se pose des questions ....

1- des difficultés au niveau des élèves

a) difficultés de l'ordre des capacités

L'école comptait en classe de 1ère année C.A.P. des élèves de niveaux très différents .

Orientés en classe de 1ère année C.A.P. Employé de Collectivités, parce qu'elles n'avaient pu continuer sur une 4ème ou faire un C.A.P. Employé de Bureau, les élèves ne présentaient pas les aptitudes qui pouvaient faire d'elles des bonnes employées de Collectivités :

"Compter, mesurer un ourlet de 1 cm, piquer droit, peser correctement étaient des actes difficiles à faire, et difficiles à faire acquérir" .

b) des difficultés de l'ordre des attitudes :

Les élèves se sentaient fortement en état d'échec scolaire . Certaines déployaient beaucoup de courage et de bonne volonté pour réussir, mais leurs difficultés ne faisaient que renforcer en elles l'idée qu'elles étaient les dernières imbéciles, et que quoi qu'elles fassent, elles n'y arriveraient pas .

Aussi l'agressivité, l'insolence, l'opposition, le vocabulaire grossier fleurissaient à l'école ...

## 2- des difficultés au niveau des Professeurs

Ceux-ci avaient l'impression d'être des bâtisseurs de l'inutile . Ils mettaient en place des pierres pour un édifice et, le cours suivant tout s'était effondré, tout était à reprendre, comme si rien, jamais, n'avait été dit ou fait .

Les exercices étaient repris, revus, approfondis, rien n'y faisait : les mêmes fautes, les mêmes erreurs revenaient et l'entreprise était bien décourageante . Et, après leurs collègues estimés du primaire, puis de 6ème et de 5ème de transition, les Professeurs essayaient, en vain, de combler les mêmes lacunes, en changeant quelque peu les méthodes, mais sans plus de succès .

De plus, les résultats catastrophiques au C.A.P. (1 à 2 élèves par an) ne donnaient pas beaucoup de coeur à l'ouvrage .

## 3) des difficultés au niveau institutionnel

Insécurisés par un changement fréquent de direction (5 en 6 ans), et une hypothèque sérieuse qui planait sur l'avenir de l'école, les Professeurs comme les élèves, de leur côté, accusaient l'institution de tous les maux .

2) Rencontre de ces difficultés avec deux éléments décisifs :

### 1- Le choc Ramain

- Un professeur qui avait fait du Ramain lors de sa formation de monitrice d'enseignement ménager était fortement intéressée par une formation .

- D'autre part, lors d'une journée pédagogique, j'ai eu un choc en face de RAMAIN . J'ai eu l'impression de découvrir là un outil extraordinaire qui concernait l'individu dans sa totalité et qui ne s'adressait pas seulement à son petit cerveau .

Il sembla important à quelques-uns d'entre nous qu'un tel instrument trouve sa place à l'école .

## 2 - L'argent

La trésorerie de l'école étant nettement en amélioration, grâce au tout nouveau contrat d'Association, tous les Professeurs de l'école partirent en stage, les uns après les autres, voire les uns avec les autres , et deux s'embarquèrent, naïvement et inconsciemment, pour l'aventure RAMAIN. Car nous étions loin de soupçonner les bouleversements que cela allait amener .

## II - Ramain

Il est difficile de faire des discours sur le RAMAIN . Le meilleur moyen d'en avoir une idée est de le vivre soi-même . De même que l'on est mal placé pour parler moto tant que l'on n'a pas éprouvé l'ivresse de liberté qu'elle procure, il est très délicat de parler RAMAIN .

1) La méthode n'est pas une méthode de l'avoir, mais de l'être .

Et par là elle est véritable éducation . Elle est totalement centrée sur l'individu compris dans sa totalité : affective, intellectuelle, psycho-motrice, et sa globalité. Elle est donc sans fin,

puisque par définition l'être n'est jamais fini.

Son but n'est pas de faire acquérir un savoir, des connaissances, de combler des lacunes scolaires par un rabâchage scolaire ou de défaillances techniques par un rattrapage technique mais, bien au contraire, de s'attaquer aux défaillances, aux faiblesses même de l'individu qui ont entraîné cet apprentissage scolaire ou technique défectueux. Ces faiblesses sont de deux ordres :

#### a) de l'ordre des aptitudes

- image mentale défaillante : l'élève a du mal à suivre un cours de mathématique, de français ou d'hygiène alimentaire car elle n'a pas d'image derrière les mots .

- mains maladroites : l'élève a du mal à les faire obéir . Que peut faire alors le Professeur de cuisine qui demande un épluchage main impeccable ?

- coordination incomplète : problème auquel se trouve confronté le Professeur de couture qui demande à l'élève de faire quelque chose de différent avec la main droite, la main gauche, et le pied droit pour coudre à la machine .

#### b) de l'ordre des attitudes

- "l'élève ne fait pas attention", fait répéter, n'est pas disponible pour percevoir ce que l'on veut lui transmettre.

- l'élève a beaucoup de mal à faire un effort, et à être persévérant dans son effort .

D'où les appréciations trimestrielles de certains professeurs :

"ne fait pas attention", "n'écoute rien", "faites un effort", "vous pouvez mieux faire", "révisez vos méthodes de travail", "travail personnel insuffisant" .

Mais ces mêmes professeurs ont-ils cherché à éduquer cette attention si souvent évoquée ? cette aptitude à l'effort, ces méthodes de travail ?

La découverte des aptitudes et des attitudes préparent le terrain de l'apprentissage qui, venant s'inscrire sur des bases solides, a toutes les chances de réussir .

2 - La méthode passe par une expérimentation personnelle du sujet .

Expérimentation réalisée au cours d'un ensemble d'exercices variés et strictement programmés, d'une durée de 25 ou 50 minutes .

La progression est proche de notre manière d'apprendre dans la vie .

Lorsque nous avons appris à monter à bicyclette, on n'a pas commencé par nous présenter la bicyclette, ses différentes parties : roues, chaîne, freins, selle, ni par nous décomposer les gestes à faire pour pédaler . Nous avons cherché, observé, imité, expérimenté (nous sommes tombés) et un jour nous avons pu nous lancer . Ainsi en RAMAIN, on va du facile au difficile pour revenir au facile et ce, au travers des différentes séries auxquelles on goûte en même temps . L'individu est balloté dans un ensemble

de situations différentes, et à la fin, l'objectif est atteint par lui et pour lui .

L'exercice propose toujours une difficulté nouvelle et l'individu doit être en état de veille perpétuelle . Il s'agit de rompre les habitudes, les stéréotypes, afin de rendre l'individu disponible à lui-même et toujours présent à la tâche qu'il accomplit .

L'exercice RAMAIN et l'attitude de la personne en face de lui sont toujours pour moi un sujet d'étonnement, parfois d'admiration, et de méditation .

Il faut voir une classe de 1ère année C.A.P. effectuer en silence (sans qu'il soit exigé) un exercice de crantage : découpage très précis selon un modèle imposé d'une bande de papier à petits carreaux de 20 carreaux de long sur 8 de large .

Vu de l'extérieur, l'exercice semble profondément "débile" . Comment des élèves de 14, 15, voire 16 ans acceptent de travailler à un découpage pareil. Mais pourquoi ne se lèvent-elles pas, ne refusent-elles pas le travail, ne jettent-elles pas ciseaux et papier à la tête du Professeur ?? On n'est plus à la maternelle !!!

Ce n'est plus par rapport au professeur ou au risque de sanction que l'exercice est important. Ce n'est plus par rapport à la note : elle n'existe pas . Ce n'est pas de l'extérieur qu'est imposée la marche en avant. En effet, le résultat matériel ne compte pas.

L'enjeu est bien plus important qu'on ne l'imagine. En face de l'exercice, simple support neutre, se trouve un individu "tout nu" avec ses

craintes, ses faiblesses qu'il voudrait cacher ou qu'il accepte trop facilement . "Zut, je me suis trompé" . "Non, il ne faut pas que je m'y prenne comme cela" . "Mais, bon sang, qu'est-ce que j'ai aujourd'hui, pourquoi est-ce que je fais tout de travers ?"

Le masque tombe . L'individu dialogue avec lui-même . Tout en trouvant ses propres méthodes de travail, car le professeur ne lui a donné aucune directive d'exécution, il apprend à se connaître, à s'accepter, à s'apprécier, à se dépasser . Tout est fait pour que l'individu se centre sur lui-même et ne s'enferme pas dans l'exercice . Si cela lui arrivait, l'animateur se doit de ramener l'élève en face de lui-même .

Les directives sont strictes . Les consignes sont à respecter ; le cadre existe, très serré, voire oppressant au début, lâche à la fin . L'apprentissage de la liberté passe par le respect et le dépassement de ces consignes . Un individu libre n'est pas celui qui fait ce qu'il veut, quand il veut, comme il veut . Car, lassé de ses multiples expériences il devient complètement démobilisé et inapte à affronter la réalité. Le bon danseur n'est pas celui qui fait n'importe quoi, mais celui qui du fait de sa compétence peut interpréter le ballet demandé ou bien, créer un nouvel enchaînement.

La pierre d'angle de la méthode est le mouvement ou E.A.M. (Education des attitudes et du mouvement) . Elle permet à l'individu de trouver son unité, de reprendre pied après toutes les ruptures successives avec ses bonnes vieilles habitudes que lui ont apportées les exercices sur table.

Mais, de se re-trouver dans une relation nouvelle ! L'individu est débarrassé de ses tensions, raideurs et contractions, et amené à une relation à soi, dans laquelle il est le propre objet de son attention. Et l'attention petit à petit passe d'un ordre intellectuel à un ordre senti .

La connaissance de soi permet l'acceptation de soi et la confiance en soi.

Découverte de ses faiblesse certes, mais aussi de ses richesses, de ses valeurs, de son originalité. C'est un long chemin, parfois pénible, car il est si facile de s'illusionner et de se doter de qualités que l'on n'a pas. Mais, en contre-partie, quelle joie de sortir vainqueur d'une épreuve, quelle joie d'avoir pu dépasser notre envie de tout envoyer balader, quelle victoire d'avoir pu enfin transposer telle image dans l'espace. Toutes ses victoires personnelles permettent de donner des assises plus solides à notre personnalité.

"Je suis capable de ...". Les élèves (et nous-mêmes lors des stages) découvrons nos propres possibilités. L'erreur fait partie intégrante de la méthode. Point de pancarte, ni de signaux pour la prévenir. Pour trouver, il faut chercher, pour chercher, il faut se tromper. L'erreur permet d'aller de l'avant. Elle n'est pas effacée, ni gommée, elle subsiste et permet d'être évitée une autre fois, car ... alors on fait attention, et se développe une attitude d'éveil et de vigilance.

L'acceptation de soi et de sa propre erreur entraîne l'acceptation puis la confiance en l'autre. Cet autre si

dangereux est moins redouté quand on est plus assuré. L'échange après l'exercice a permis de se rendre compte que les autres rencontraient les mêmes, sinon d'autres difficultés. Quel soulagement de découvrir que l'on n'est pas le seul imbécile du quartier. Cela va plus loin, car on parle de ce que l'on sent, de ce que l'on vit, de ce qui vous travaille et pas seulement de la connaissance acquise ou du résultat obtenu.

Relation à soi, relation à l'autre ce sont deux pôles de la réussite personnelle dans la vie. Nancy Friday dans son livre récent "Ma mère, mon miroir" dans lequel elle analyse tous les aspects du problème de la relation d'une mère à sa fille dit : "La confiance en soi, la confiance en l'autre sont le fondement même de la vie, du couple et de l'orgasme".

3) elle se fait dans une relation profonde de confiance entre le Professeur animateur et l'élève.

L'animateur RAMAIN fait confiance à l'élève :

- pour entendre les consignes qu'il ne répète pas.

- pour trouver la solution : il ne lui donne aucune directive de travail mais veille et l'empêche de se noyer.

- pour évaluer son travail et passer éventuellement à l'exercice suivant.

- il ne le condamne à aucun moment, ne le juge pas.

Il lui demande de faire confiance aux autres puisque ce sont eux qui lui rediront les consignes s'il pose des questions.

Cette relation profonde et vraie permet aux individus de s'impliquer

totallement. L'élève baisse son masque dans son affrontement avec lui-même. Il est lui-même. De plus, l'animateur étant plus en accord avec lui-même est capable d'aider ses élèves à devenir heureux, confiants et à conquérir leur liberté.

Pour terminer, je laisserai la place à deux élèves de 1ère C.A.P. de l'an dernier. Ces témoignages sont été écrits à la fin du second trimestre 78-79.

- "Pour moi ce que j'éprouve pour RAMAIN, ça m'a appris à me connaître, à réfléchir, à savoir de quoi je suis capable de faire et être habile avec mes doigts et mon corps. Ce que j'ai ressenti lorsqu'au début de l'année je n'étais pas capable de franchir la difficulté et je n'avais pas confiance. Quant à maintenant, j'essaye de franchir la difficulté et j'ai confiance en mes professeurs. Le RAMAIN m'a appris à être franche et à dire tout ce que j'avais à dire sur le coeur. Le RAMAIN m'a développé le cerveau. Pour moi au début de l'année, RAMAIN ne m'intéressait pas, quand maintenant j'en suis contente".

- "Le RAMAIN m'a appris beaucoup de choses ... cela m'a fait très plaisir d'en faire car dans les autres matières, je peux mieux me débrouiller. Au début, je ne pouvais pas faire d'efforts, car je ne savais même pas me servir de mon corps. Maintenant, tout va bien, je suis beaucoup mieux habile dans le RAMAIN. Ce qui m'est difficile c'est les consignes. Suffit qu'on m'explique deux ou trois fois, et ça va beaucoup mieux. Le RAMAIN sert pour beaucoup de choses. Ça fait progresser. Maintenant, jusqu'au bout du RAMAIN, j'essayerai de lutter contre les

difficultés, suffit de bien comprendre les consignes et cela ira tout seul sans difficulté" (mais elle ajoute à la suite) "réfléchir, avoir de la bonne volonté, avoir du courage". L'entreprise n'est pas si facile que cela.

### III - Les conséquences de l'introduction du Ramain à l'école

Je n'hésiterai pas à dire que RAMAIN a tout changé de la cave au grenier à l'école ...

#### 1) au niveau relationnel

Les relations professeur-professeur, professeur-directrice, professeurs-élèves et directrice-élèves ont été profondément modifiés.

#### 1 - au niveau du corps enseignant

- souffrir à deux dans une session RAMAIN a, dans un premier temps, créé des liens entre les deux professeurs.

- puis, la tâche d'huile s'est étendue et les professeurs ont pris le chemin du "sanctuaire" RAMAIN pour faire une semaine d'initiation.

- ayant appris à mieux se connaître et mieux s'accepter les relations sont devenues plus directes, moins fardées . On acceptait de donner une image de soi non idéale aux collègues et aux élèves .

- Responsable de l'école, je suis descendue de mon piédestal pour me montrer telle que j'étais : loin d'être parfaite, jalouse de mon autorité, souvent en retard, peu amoureuse de la paperas-se ... (et, j'en oublie!) . J'ai toujours une casquette, mais le fait d'être plus à l'aise dans ma peau m'a permis d'être moins agressive (c'était si

facile de s'en prendre aux professeurs lorsque je me trompais), moins énervée, de moins paniquer et, tout le monde s'en porte mieux ...

## 2 - relations professeurs-élèves

La relation, lors de la pratique du RAMAIN, est différente de celle d'un cours de mathématique, dans lequel la connaissance reprend sa place. Mais, la plupart des professeurs ayant été amenés à vivre RAMAIN en stage, une relation différente professeurs-élèves s'est aussi instaurée en dehors du RAMAIN.

Relation faite d'exigence et de confiance en la personne responsable qui se trouve en face de nous.

A une époque donnée, tous les professeurs sauf un, avaient fait un stage RAMAIN d'une semaine (même l'économiste soucieuse de ne pas rester à l'écart y était allée ...) . Aujourd'hui du fait des mutations il en reste 75% . Les 25% sont formés, sauf pour un, de professeurs nouvellement installés, et qui n'ont que quelques heures à l'école (3 ou 4 heures) . Mais, sur la classe de 1ère C.A.P., classe où se pratique le RAMAIN, seul un nouveau professeur, arrivé à la rentrée 1979, n'a pas fait de RAMAIN.

Je me permettrai de citer le témoignage d'une Directrice-stagiaire qui a vécu avec nous, l'année dernière, pendant une semaine : "l'attention particulière des professeurs portée sur cette pédagogie crée dans l'école une ambiance relationnelle originale perceptible au nouvel arrivé qui se mêle aux élèves : la relation est directe, égalitaire, respectueuse de l'autre, ceci à travers les humbles gestes de la vie

quotidienne. Inspirée de l'analyse transactionnelle du Docteur Eric Berne, la réflexion pédagogique amène l'équipe éducative à solutionner les conflits en appelant en chaque élève "l'adulte" à l'existence.

Cet éveil du vouloir vivre profond en chaque jeune nous paraît essentiel et le remède à bien des échecs scolaires : leur personnalité est profondément perturbée dans ses assises mêmes (carences familiales, insécurité affective) et ne coopère plus à l'effort de l'éducateur au plan des apprentissages scolaires - la relation est faussée- c'est la vérité de la relation qu'il faut avant tout établir".

Bien sûr, tout n'est pas rose. En relisant le passage sur les relations, j'ai l'impression d'avoir écrit un conte de fée. Ce n'est pas ils se marièrent et eurent beaucoup d'enfants, mais ils firent appel à la bonne fée RAMAIN, et avec sa baguette magique elle a changé l'école.

Non, nous avons des problèmes de discipline, d'autorité, de relation. Car faire confiance n'est pas toujours aisé. Reprendre le pouvoir est vite fait. Reclouer le bec des élèves en leur disant qu'elles sont insolentes quand elles donnent leur avis : c'est facile. Etre ce mur capitonné, sur lequel elles peuvent envoyer leurs balles, n'est pas bien confortable. Comprendre, mais ne pas excuser, exiger mais faire confiance, ne pas dramatiser mais tenir bon malgré les assauts, ne pas être neutre, mais authentique, ne pas se faire manipuler mais garder le cap, accepter l'assaut de ses propres sentiments, les exprimer en face d'une situation avec laquelle on n'est pas d'accord ...

## 2) au niveau pédagogique

La recherche pédagogique s'est intensifiée. Tout a été passé au peigne fin et, remis en cause petit à petit : la feuille de notes, l'évaluation des élèves, le conseil de classe, le règlement, notre attitude vis-à-vis des élèves, la relation professeur-matière-élève .

Nous sommes allés trop vite en supprimant carrément les notes, une année en classe de 3ème C.A.P. . Les élèves ont vécu avec des flèches qui suivant la direction / -- \ indiquaient si elles progressaient ou non. Nous l'avons fait avec des élèves qui ne savaient pas s'évaluer (n'avaient pas fait RAMAIN) et, cela a créé des conflits entre professeurs : ceux qui étaient pour, ceux qui étaient contre ; et avec les élèves : celles-ci réclamaient des notes aux professeurs qui les regrettaient, et qui trouvaient là un argument frappant pour les remettre en circulation.

Nous avons adopté maintenant des critères indépendants de notation : Qualité, Connaissances et Raisonnement valables pour toutes les matières. Chaque devoir reçoit 3 cotations : une pour la qualité, une pour les connaissances acquises, une pour le raisonnement (ou utilisation des connaissances). La notation moyenne a été supprimée. Seuls subsistent 4 critères A.B.C.D. . Le travail est soit très satisfaisant ou satisfaisant : A et B, soit insuffisant ou très insuffisant : C et D. Et, dans chaque matière, au fur et à mesure des résultats obtenus, l'élève construit une courbe qui lui permet de voir si elle progresse ou pas.

La feuille de notes a été changée aussi, laissant plus de place à l'appréciation de chaque professeur. La courbe construite par l'élève permettant l'évaluation, l'élève est à même de construire sa propre appréciation et celle-ci est discutée avec les élèves.

Je pourrais continuer longtemps, mais ce n'est pas notre façon de faire qui est importante. C'est plutôt le fait que nous nous sommes posés (enfin) les vrais problèmes de l'éducation, que nous nous sommes donnés un objectif plus précis et que nous essayons de maintenir le cap .

Un regret dans tout cela : c'est mon manque de disponibilité pour les nouveaux professeurs à qui je n'ai pas toujours permis de prendre correctement le train en marche.

## 3) au niveau scolaire

Les 250 heures consacrées à RAMAIN en classe de 1ère C.A.P. sont loin d'être une perte sèche.

Ces mêmes professeurs de couture, repassage, cuisine et éducation physique qui se plaignaient que leurs élèves ne savaient pas évaluer les distances, piquer droit, réfléchir avant de couper ou plier, faire des pliages de qualité, écouter ce qu'on leur dit ne se plaignent plus sur ces sujets là . Les professeurs dans leur ensemble trouvent leurs élèves plus attentives, plus ouvertes, plus capables d'analyser leurs erreurs, plus dynamiques, plus soucieuses de leur travail. (cela fait beaucoup ... mais ne croyez pas que je me moque de vous) .



Tous les ans, nous accueillons des élèves directement en classe de 2ème année C.A.P. et chaque fois nous faisons la différence avec celles issues d'une 1ère C.A.P. de chez nous . Les élèves formées à RAMAIN font preuve d'une plus grande autonomie face à des consignes écrites, elles enregistrent plus aisément des consignes orales tandis que les élèves arrivant de l'extérieur sont souvent amenées à faire répéter . Elles analysent mieux leurs erreurs et évaluent leur travail .

Les résultats au C.A.P. se sont, de leur côté, améliorés dans de très bonnes conditions : 1 ou 2 de collées contre 1 ou de 2 de reçues auparavant .

#### 4) et après le C.A.P. ???

La conjoncture actuelle n'est pas facile. Trouver un travail pose souvent un problème . Nous avons pu faire cependant des constatations intéressantes :

- peu d'élèves au chômage : aucune pour l'année 1978-79 .

- les élèves s'organisent beaucoup mieux qu'avant pour trouver du travail. Elles n'attendent pas de l'école, sauf exception, le placement. Alors que je m'inquiétais en mars de l'année dernière de l'avenir professionnel des élèves de 3ème C.A.P., je suis allée les trouver. Leurs réponses m'ont étonnée : "Mais, mademoiselle, cela fait longtemps que l'on s'en occupe. Nous avons déjà écrit, nous nous sommes déjà présentées ..."

Au mois de juin, avant le C.A.P., une d'entre elles avait deux offres d'emploi correspondant bien à sa qualification .

- Nous ne retrouvons pas d'agressivité à l'égard de l'institution comme auparavant. Si elles ne trouvent pas, ce n'est pas la faute de l'institution ou de leur formation professionnelle .

- Les élèves sont stables dans leur emploi et donnent satisfaction .

- Elles sont capables aussi de se défendre et de faire respecter la législation du travail .

Dans l'ensemble, leur intégration sociale est réussie .

#### **Conclusion**

J'espère ne pas avoir été trop longue ni trop ennuyeuse .

Si le coeur vous en dit : arrêtez-vous chez nous . Les élèves cuisinent bien, et en principe, vous ne serez pas déçus à ce niveau . Mais, nous ne prétendons en aucun cas être un modèle . Nous pouvons dire simplement que nous sommes en marche ...

Bernadette ETIEVANT  
du Lycée d'Enseignement  
Professionnel Privé St Joseph  
Bourg en Bresse

## Erratum

Des coquilles fort malencontreuses, que nous vous prions de rectifier, se sont glissées dans le texte du numéro 7 de mai dernier :

- page 16, 3ème ligne, 1ère colonne : il ne s'agit pas de "monstres" mais de "montres".

- page 19, 23ème ligne, 2ème colonne : il s'agit de lire "opératoire" et non "opération".

"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 .