



LABYRINTHE

Association Simonne Romain Internationale

92 BIS BOULEVARD DU MONTPARNASSE - 75014 PARIS

SEMESTRIEL - ABONNEMENT ANNUEL : 100 FRANCS

N° 10 - NOVEMBRE 1991

SOMMAIRE

- Page 1 : **Sommaire**
- Page 3 : **Editorial**
- Page 7 : **Jean Piaget et la Pédagogie,**
par Viviane KIERZKOWSKI-GUERDAN
- Page 12 : **Quelques considérations sur le mouvement
psychologique dans un groupe Romain,**
par Maria Clara NASSIF
- Page 18 : **La pratique du dossier Dr en Pédagogie Romain au
C.M.U.D.D. avec de jeunes Traumatisés Crâniens,**
par Annie Morel
- Page 22 : **L'influence de la Pédagogie Romain et l'équipe
pédagogique,** par Hubert BIAUT
- Page 24 : **Pratique de Romain en Collège,** par A. JUGE DUPERON
- Page 26 : **Une méthodologie issue du Romain : le Laboratoire
Pédagogique,** par Régina BOCHNIAK

EDITORIAL

L'INSOLITE !

Voici l'annonce parue récemment dans plusieurs journaux brésiliens :

10-10-91 — O ESTADO DE S. PAULO — 23

AULAS E CURSOS

MÉTODO RAMAIN

O CESIR - Centro de Estudos Simone Romain Ltda. com sede a Rua Conde de Bonfim, 44 sala 1202 no Rio de Janeiro, comunica à Faculdade Metodista e ao público ser a proprietária do registro do Método Romain, e que somente ele, o CESIR pode utilizar o RAMAIN, em cursos no Brasil.

Solange Thiers
Diretora do CESIR

1

¹¹ Le CESIR - Centre d'Etudes Simone Romain (S.A.RL.) dont le Siège est situé Rua Conde de Bomfin 44, salle 1202, à Rio de Janeiro, communique à la Faculté Méthodista et au public être la propriétaire de la marque déposée "Méthode Romain" et que seul le CESIR peut utiliser le Romain dans des cours au Brésil .
Solange THIERS - Directrice du CESIR

Une telle affirmation est bien insolite !

Quel est donc l'intérêt d'une telle publication et d'une telle mise en garde? Serait-ce une simple affaire de refus de concurrence dans le but d'un profit financier ? Vouloir être seul à diffuser le Romain et à former des techniciens à cette méthode dans un lieu donné, c'est évidemment s'exposer à un tel soupçon. Pourtant, si l'on en restait là, cette forme de protection économique n'aurait rien d'insolite. Tout au plus serait-elle ridicule à l'heure où partout s'abattent des frontières.

L'insolite vient de l'argument du droit. Mais au nom de quel droit un groupe peut-il interdire la pratique de la Méthode Romain comme s'il s'agissait - car c'est bien le sens du texte - de l'usage d'une marque qu'il aurait déposée? Si l'on veut bien ne pas situer le problème sur un registre uniquement financier, il faut alors considérer qu'un tel groupe s'arroge un droit de créateur, et en cela c'est bien d'une usurpation qu'il s'agit.

L'Association Simonne Romain Internationale a été créée par Simonne Romain dans le but de : "développer, diffuser le courant de pensée et d'action créé par Simonne ROMAIN, tant en France qu'à l'étranger, et former des personnes dans ce même esprit" comme le disent ses statuts². Une telle mission, en même temps qu'elle charge A.S.R.I. d'être la garante de la continuité de la pensée et de l'œuvre de la créatrice de la Méthode Romain, lui donne le devoir d'imaginer et d'organiser les structures permettant et facilitant échanges et confrontations.

La publication de LABYRINTHE, depuis cinq ans maintenant, va dans ce sens : donner la parole au plus grand nombre possible tout en poursuivant un affinement pratique et conceptuel qui devra être de plus en plus exigeant. Combien de Brésiliens connaissent-ils l'existence de LABYRINTHE ? Très peu sont abonnés et ce n'est certes pas seulement la question de la langue qui est en cause. Dans ces conditions, nous sommes d'autant plus heureux de constater le travail fait en divers points du Brésil depuis plus de 20 ans pour certains et nous accueillons avec plaisir dans ce numéro deux articles, l'un sur un plan pédagogique, l'autre sur un plan thérapeutique, écrits par des collègues ayant commencé leur formation avec Simonne Romain d'ailleurs, et qui sont toujours resté en relation avec notre Association.

Les Journées d'Etudes annuelles qu'organise ASRI s'inscrivent également dans ce sens. Aux dernières journées, on faisait remarquer le risque que prenait l'Association d'inviter, pour la deuxième année consécutive des universitaires non membres d'ASRI, pour parler et enclencher une confrontation de points de vue, qui tout en étant amicale n'en n'est pas moins

²² Article 2 des statuts d'A.S.R.I., Association loi 1901, Journal Officiel du 19 avril 1974 .

ferme. Nul n'est tenu de se soumettre à telle ou telle pensée mais si ce minimum d'échange ne peut exister, où se situe le travail d'élaboration de la pensée ? Comment se fait-il que des gens qui se disent engagés dans le Romain, dont Mme Thiers et ses collaborateurs, n'aient jamais cherché à être membres d'ASRI, lieu institutionnel des échanges ?

Les dossiers d'exercices Romain, enfin, ne sont pas immuables. Bien que rédigés par Simonne Romain, ils témoignent, comme tout écrit, d'une époque et traînent avec eux toutes les pesanteurs d'une histoire. Depuis la naissance du Romain, et du vivant de Simonne Romain même, de nombreux dossiers sont nés et sont morts. Depuis la naissance d'ASRI, les dossiers ont également été complètement renouvelés. C'est cela la vie d'une pensée pédagogique. Y-a-t-il souhait de participer à l'évolution de l'outil pédagogique qu'est la Méthode Romain, ou bien veut-on, comme certains Brésiliens, se confiner dans la réédition illégale de dossiers anciens, voire périmés ?

Rechercher l'ouverture dans l'exigence de la confrontation, voilà la mission d'A.S.R.I.. Cette mission lui confère aussi le droit de trancher en dernier ressort. Ce droit, il faut constater que l'Association ne l'a pas utilisé depuis sa création en 1974 et qu'elle n'a jusqu'à présent empêché personne de pratiquer la Méthode Romain, se contentant simplement ici ou là de manifester son désaccord avec certaines pratiques ou conceptions de formation. Certes, ce droit existe et il me semble capital qu'il existe, témoignant que tout n'est pas possible dans l'interprétation de la Pédagogie Romain. La recherche d'une indispensable cohérence de pensée et de procédure est à l'évidence absolument nécessaire pour que perdure valablement la Pédagogie Romain. Toutefois, ne confondons pas cohérence et protectionnisme.

Toute manifestation de protectionnisme me semble relever de la peur, et la peur est mauvaise conseillère, dit le proverbe. Elle peut conduire à l'isolement, au repli sur soi, ce qui est pour le moins insolite quand on sait l'importance que le Romain accorde à l'hétérogénéité des groupes. Elle peut aussi entraîner toutes sortes de déformations de la pédagogie qui fonde le Romain, chacun pouvant être tenté de s'approprier un outil par crainte des autres. Une telle appropriation risque bien de n'être qu'un alignement sur des pensées prédominantes du moment - que ces dernières soient fondées ou non ayant d'ailleurs peu d'importance en l'occurrence puisqu'a priori, tout effort de confrontation avec une pensée originale qui résiste aura été écarté.

Ces questions sont lourdes de sens pour le présent et pour l'avenir du Romain. Le rejet d'une instance - ou l'indifférence par rapport à elle - peut signifier qu'on s'installe dans une sorte de dépendance à un pouvoir que l'on convoite et combat par la même occasion, sans vouloir considérer qu'ASRI n'a d'autorité que par le travail de cohérence qu'elle coordonne et suscite, dans

lequel chacun doit se situer à sa juste place, sans peur mais aussi sans toute puissance.

Michel BESSON

JEAN PIAGET ET LA PEDAGOGIE.

"Quand on apprend quelque chose à un enfant, on l'empêche de l'inventer."

J.Piaget

Dans un précédent article³, nous avons tenté de présenter la vie et l'œuvre de Jean Piaget, fondateur de la psychologie et de l'épistémologie génétique. Nous nous proposons, en un second temps, d'aborder les prolongements pédagogiques de sa théorie, tels que traités par lui dans ses écrits, ou par d'autres soucieux d'appliquer concrètement ses idées. Notre propos sera de montrer tour à tour que les programmes, les méthodes d'enseignement, ou encore la place dévolue au maître se trouvent transformés par ses découvertes, rejoignant ainsi certaines des intuitions de Simonne Ramain.

Les programmes.

Piaget nous a appris que les connaissances ne sont pas innées, données à la naissance, mais qu'elles se construisent graduellement par étapes. Il nous a en outre rendu attentifs au fait que, dans cette construction, l'enfant a un rôle essentiellement actif : les connaissances ne sont pas enregistrées passivement, mais appréhendées grâce au travail effectué par les structures mentales, à savoir un travail de "filtrage" des données - ne prennent sens que celles évoquant des éléments connus - , travail d'"incorporation" des données - les connaissances nouvelles sont réaménagées en fonction des connaissances antérieures.

Ce processus, dénommé par Piaget "assimilation", par analogie avec l'assimilation

biologique, n'est pas sans effet sur l'agencement des programmes : puisque l'enfant n'acquiert pas les connaissances telles quelles, il s'agit de programmer les matières à enseigner non en fonction de leur logique interne, mais en fonction des possibilités d'adaptation intellectuelle de l'enfant. Concrètement, une telle affirmation débouche sur la nécessité de respecter le niveau de développement cognitif des élèves, respect que l'on peut envisager sous trois angles différents, tous trois complémentaires.

En premier lieu, il s'agira de présenter aux élèves des situations-problème qui puissent être à la portée de leurs instruments intellectuels; d'enseigner et exercer les notions dont la compréhension correspond aux structures qu'ils ont construites. Dans un de ses textes, Piaget nous adresse un message de toute importance pour la pédagogie : "Dans de nombreux cas, ce qui est transmis par l'enseignement est bien assimilé par l'enfant, parce que cela représente en fait une extension de quelques constructions spontanées réalisées par lui-même. Dans de telles circonstances, son développement est accéléré. Dans d'autres circonstances, les apports de l'enseignement sont présentés trop tôt ou trop tard, ou d'une manière qui exclut l'assimilation, parce qu'ils ne sont pas adaptés aux constructions spontanées de l'enfant. Ensuite, le développement de l'enfant est entravé, ou même se dessèche, comme cela apparaît souvent dans l'enseignement des sciences exactes". Et Piaget de citer l'exemple

³ "Un contemporain de Simonne Ramain: Jean Piaget." Labyrinthe n°7, mai 1990.

de l'enseignement de la géométrie qui, traditionnellement, ne commençait pas avant l'âge de 11 ans, contrairement à l'arithmétique, et qui suivait l'ordre historique des découvertes (géométrie euclidienne, puis beaucoup plus tard géométrie projective, et topologie à l'université). Or, l'étude du développement des opérations

géométriques chez l'enfant a montré que celui-ci construit ses opérations spatiales en même temps que ses opérations numériques (vers 7 ans), avec une grande interaction entre elles, et que les premières structures géométriques découvertes sont essentiellement de nature topologique, les structures élémentaires projectives et euclidiennes se développant à partir des premières, de façon parallèle.

En second lieu, il s'agira de laisser l'enfant de niveau préopératoire être préopératoire, c'est-à-dire d'accepter qu'il ne raisonne pas avec la logique d'un enfant plus grand, ou d'un adulte ; de le laisser passer par toutes les étapes de construction de la connaissance visée; d'accepter une certaine lenteur dans son processus de développement - on ne peut pas faire passer en quelques semaines un enfant de 6 ans au niveau intellectuel d'un enfant de 11 ans. Respecter le niveau préopératoire de cet enfant ne signifie cependant pas attendre que l'enfant soit "prêt". Des situations sont à proposer pour préparer les étapes ultérieures.

En troisième lieu, il s'agira de choisir le contenu du programme en fonction de ce que l'on sait du mode de construction des notions. Puisque certaines apparaissent simultanément, on aurait intérêt à les présenter ensemble, comme par exemple l'addition et la multiplication; puisque certaines se construisent en interrelation avec d'autres, on pourrait les grouper, comme par exemple le nombre et les notions de classe et de sériation - Piaget a montré que le nombre est la synthèse de la classe et de la sériation.

Plusieurs pays se sont attelés à la tâche d'adapter les programmes au développement cognitif des élèves. Mais le parcours est aride car les données piagétienne ne répondent pas à toutes les questions que se posent les promoteurs de réforme scolaire. Seules des recherches en milieu éducatif, menées par les enseignants eux-mêmes, sont à même d'apporter des suggestions susceptibles d'enrichir la didactique. Piaget ne disait-il pas : "La pédagogie n'est pas simplement une psychologie appliquée (...) C'est au pédagogue

de voir comment il peut utiliser ce qu'on lui offre".

Les méthodes d'enseignement

L'activité du sujet connaissant est affirmée en force par Piaget. Une activité ne se résumant pas au seul processus d'assimilation (sans quoi il n'y aurait pas de modification et d'enrichissement des structures mentales existantes). Primordial est l'effort tenté par le sujet pour réduire les résistances d'un réel qu'il ne réussit pas toujours à comprendre, effort qui l'amène à développer des procédés d'ajustement intellectuel - que Piaget dénomme "accommodation" -, lui ouvrant de nouveaux champs de connaissances.

Enseigner reviendra dès lors à rendre possible ce processus d'accommodation, en choisissant des situations-problème qui puissent être source de perturbation ébranlant les certitudes de l'élève, et l'induisant à chercher et trouver des réponses nouvelles. Comme le dit, de façon fort imagée, P. Meirieu, il s'agit de pratiquer une pédagogie de l'énigme, consistant à "toujours en dire trop et pas assez", à "lever un coin de voile, mais un coin seulement pour ne pas démobiliser le sujet", à mettre l'élève "dans une situation problème à la fois accessible et difficile, qu'il puisse maîtriser à terme sans en faire d'emblée le tour ni disposer à l'avance de la solution". Car, "c'est quand l'élève ressent le sentiment qu'il peut y arriver, qu'il entrevoit une hypothèse mais qu'il n'y parvient pas encore et qu'il reste quelque chose à faire, qu'il se met en route, il se met en route pour percer le secret". La motivation est à ce prix... Au prix d'une confrontation à la difficulté, jointe à une prise de conscience des contradictions existant entre ce qui est pensé, su, fait, et les caractéristiques de la tâche qui ne se laisse pas facilement appréhender.

Au centre de la notion d'activité du sujet se trouve celle d'expérience menée avec des objets par manipulation directe sur eux. Pour Piaget, c'est de l'expérience, tant physique que

logico-mathématique, que sont issues les connaissances.

Enseigner reviendra dès lors à favoriser ces deux formes d'expérience, le terme "expérience" étant à prendre dans son acception la plus large de recherche tâtonnante pour trouver une (des) solution(s) aux divers problèmes (mathématiques, linguistiques, sociaux, etc.) qui se posent à tout un chacun lors de l'adaptation au milieu de vie.

Concrètement, il s'agira d'offrir à l'élève la possibilité d'agir sur du matériel et d'observer les effets de son action pour que, d'une part, il découvre les propriétés de ces objets (connaissances physiques), d'autre part, il abstraie lui-même, à son rythme, les propriétés de ses propres actions (connaissances logico-mathématiques). Ainsi que l'affirme Piaget : "On ne peut développer l'intelligence d'un enfant par le seul fait de lui parler, on ne peut faire de bonne pédagogie sans mettre l'enfant en situation, là où il va expérimenter lui-même, au sens le plus large du terme, c'est-à-dire où il va s'essayer aux choses et voir ce qui se passe, manipuler des symboles, poser des questions et chercher ses propres réponses, raccordant ce qu'il trouve ici à ce qu'il trouve ailleurs, comparant ses découvertes à celles des autres enfants". Dans cette pédagogie de la découverte, le choix des situations, activités, objets est essentiel. Il doit respecter le niveau intellectuel des élèves, et partir de leurs questions, tout en s'appuyant sur leur vécu ..." L'enfant peut certes à l'occasion s'intéresser à sérier pour sérier, et à classer pour classer, etc... Mais dans les grandes lignes, dans l'ensemble, c'est à l'occasion d'événements ou de phénomènes à expliquer et de buts à atteindre par agencement causal que les opérations seront le plus exercées". (J.Piaget)

...L'exercice est bien une des conditions essentielles du développement des connaissances, permettant à l'activité du sujet de se déployer. Enseigner consistera donc à offrir aux élèves une multitude de situations diversifiées où ils pourront exercer leur pensée. C'est en se livrant à des expériences répétées sur

les objets que les enfants accroîtront leur mobilité cognitive, d'où une adaptation de plus en plus parfaite à la réalité, et un élargissement de leur compréhension du réel. Une série d'intérêts nouveaux seront alors engendrés, source de nouvelles perturbations ou conflits et, par conséquent, de nouvelles formes d'équilibre seront recherchées pour compenser ces perturbations. Et le cycle se poursuivra ainsi, promoteur de connaissances à chaque fois plus riches et complexes.

La place du maître.

Que ce soit dans son attitude ou dans le rôle qu'il a à jouer, le maître piagétien se démarque du maître traditionnel.

Son attitude.

Pour respecter les principes d'enseignement énoncés plus haut, il cherchera en premier lieu à adopter une attitude non directive, accordant à l'élève la liberté de prendre des initiatives, et d'organiser lui-même sa propre démarche pour résoudre le(s) problème(s), et atteindre le(s) but(s) qu'il se sera fixés. "C'est en laissant l'enfant mettre au point sa propre méthode en fonction d'une ligne directrice qui guide ses découvertes qu'il prend conscience des contradictions, ce qui l'incite à repenser au fur et à mesure sa problématique". (J. Piaget)

En second lieu, il s'efforcera d'adopter une attitude d'acceptation des tâtonnements et erreurs de l'élève, ceux-ci ayant une valeur structurante dans la construction des connaissances - l'erreur est nécessaire dans la mesure où, synonyme de rupture de l'équilibre adaptatif de la pensée, elle déclenche chez l'enfant un effort d'ajustement intellectuel permettant de rétablir l'équilibre. D'ailleurs, la correction de certains tâtonnements et erreurs s'avère totalement inutile, l'élève n'ayant pas le niveau cognitif voulu pour comprendre qu'il existe une autre façon de faire, une autre réponse à donner.

Son rôle.

L'appel à l'action propre de l'élève ne signifie pas la mise en congé du maître. Son rôle est nécessaire comme soutien et guide du raisonnement.

Il visera, en premier lieu, à stimuler la recherche de l'élève pour l'encourager à faire jaillir ses propres questions, à développer ses propres idées, à expérimenter ses propres hypothèses, et à procurer son point de vue. Dans une leçon consacrée à l'approche du concept de masse spécifique, construite autour du thème "Qu'est-ce qui coule et qu'est-ce qui flotte ?", avec un matériel fait de cubes de différentes tailles et matières, le maître ponctuera la recherche des élèves d'interventions de type "incitation à la lecture des résultats" ("Voyons, le cube a-t-il coulé ?"), ou de type "anticipation" ("Pensez-vous qu'il coulera ?"). Jamais il n'expliquera que les objets en bois flottent, jamais il n'enseignera en donnant la bonne réponse.

En second lieu, son rôle consistera à aider les élèves en cas de blocage ou d'échec à l'une ou l'autre des étapes de la démarche de recherche (pour comprendre et circonscrire le problème; pour récolter des informations significatives; pour élaborer des hypothèses; pour vérifier ces hypothèses). La forme de son intervention sera modulée en fonction du degré de difficulté rencontré par l'élève. Elle pourra aller de l'invitation à formuler verbalement le fruit de son raisonnement, à l'utilisation d'indications verbales orientant la pensée de l'élève, à l'amorce ou à la suggestion de solutions quand l'élève a épuisé ses idées, mais sans les lui imposer. Et Piaget d'affirmer : "Je suis convaincu qu'on pourrait faire un enseignement actif formidable en donnant à l'enfant les dispositifs sur lesquels il peut expérimenter et découvrir tout seul des tas de choses. Guidé bien sûr".

Enrichi, l'enseignement l'a été, et l'est encore, par les découvertes de Jean Piaget bien qu'il n'ait pas apporté de solution concrète, laissant à d'autres le soin de développer des

moyens pédagogiques directement applicables. Son mérite revient d'avoir donné des bases scientifiques à tout un mouvement éducatif centré sur le développement de la personnalité, un accent particulier étant mis sur l'autonomie intellectuelle et morale. Il estimait que "le but principal de l'éducation est de créer des hommes capables de faire des choses nouvelles, et non pas de répéter simplement ce que les autres générations ont fait - des hommes créatifs, inventifs et découvreurs (...) des esprits capables de critiquer, de vérifier, et de ne pas accepter tout ce qu'on leur propose". Selon lui, l'école a besoin d' "élèves actifs, apprenant tôt à découvrir par eux-mêmes, en partie par leur propre activité spontanée et en partie à travers le matériel que nous mettons à leur disposition". Les enseignants du monde entier continuent de se référer à la théorie de cet homme qui, à bien des égards, fut également un pédagogue éclairé.

Viviane KIERZKOWSKI-GUERDAN
Psychopédagogue - Genève

Pour en savoir plus

HENRIQUES A. (1980). Aspects de la théorie piagétienne et pédagogie.

Tiré à part de l'école valaisanne. Suisse.

KAMII C., DEVRIES R. (1981). La théorie de Piaget et l'éducation préscolaire.

Cahiers de la section des Sciences de l'Éducation, n°1, Université de Genève.

MEIRIEU P. (1987). Apprendre... oui, mais comment. Paris Ed. ESF.

MINDER M. (1980). Didactique fonctionnelle (p. 195-210). Dessain Ed.

PIAGET J. (1969). Psychologie et pédagogie. Ed. Denoël, coll. Médiations

PIAGET J. (1972). Où va l'éducation. Ed. Denoël, coll. Médiations

PIAGET J. (1976). Psychologie et éducation.
Ed. Denoël/Gonthier, coll. Médiations

PIAGET J. Commentaires sur les remarques critiques de Vygotsky (p.120-137) in : Vygotsky aujourd'hui, sous la direction de SCHNEUWLY B. et BRONCKART J.P., Ed. Delachaux et Niestlé, 1985.

SCHWEBEL M., RAPH J. (1978). Piaget à l'école. Ed. Denoël/Gonthier, coll. Médiations.

VERGNAUD G. (1981). Jean Piaget : quels enseignements pour la didactique.
Revue française de pédagogie, n° 57.

QUELQUES CONSIDERATIONS SUR LE MOUVEMENT PSYCHOLOGIQUE DANS UN GROUPE RAMAIN

Le 18 février⁴ de cette année 1991 démarra à la Clinica de Reeducação Integrada de Santo André (Sao Paulo) un groupe thérapeutique constitué de 8 enfants dont l'âge variait à l'époque entre 7 et 11 ans, porteurs de différents types de handicaps: les plus âgés, dont le décalage par rapport à la population normale était très important, témoignaient d'une inadaptation scolaire manifeste contre laquelle il était urgent de réagir en vue d'une adaptation aussi bien d'un point de vue pédagogique que social ; les plus jeunes, bien qu'échappant encore à cette situation, présentaient soit un sérieux handicap d'origine neurologique (A.B.M.) soit pour la plupart, des troubles émotionnels assez importants, en particulier l'un d'eux (G.N.A.) porteur de troubles de structuration de la pensée et dont le comportement présentait des caractéristiques autistiques accentuées .

Devant ces circonstances, la décision immédiate avait été de proposer au groupe un dossier Raimon, le F', de manière intensive, à raison de huit heures par semaine (quatre séances de deux heures), pour répondre de manière efficace aux divers besoins de ces enfants globalement atteints et sérieusement déphasés.

Au début on pouvait observer une certaine diligence de la part de ces enfants dans la réalisation des tâches proposées, ce qui leur permettait de maintenir avec l'animatrice une relation d'acceptation, d'acquiescement aux consignes dirais-je, tout à fait dans les moules de la relation maître-élèves. Or, cette situation s'est rapidement transformée. Autour de la 8ème séance (après deux semaines de travail)

on présentait déjà le début d'une transformation des attitudes dont le point culminant fut atteint vers la 26ème séance (un mois plus tard) à la fin de la première période de la programmation, avec l'installation d'une forte turbulence où se sont désagrégées les habitudes et les attitudes stéréotypées qui n'étaient que des défenses cherchant à dissimuler les vraies difficultés de chacun.

La déstructuration des attitudes devint une évidence dans le groupe tout entier et fut vécue très intensément durant toute la deuxième période sauf par deux enfants (P.A et A.B.M.) qui semblaient ne pas être atteints à ce niveau. En général, pendant cette deuxième période, d'après mes observations, la qualité de réalisation des exercices oscillait en fonction de leur nature et de ce que chacun vivait à ce moment précis. C'est ainsi que dans les exercices conduits directement par le thérapeute tels que les Dictées de Photos (22-A) et les Dictées de Surfaces (22-B) ou dans les Circuits (21) et même dans les exercices de Motricité (40) et dans les Décalsques (24-A) ou dans les Copies (24-B) l'attitude était généralement plus structurée. Alors que dans les séries où les exercices démarrent sur une situation plus libre, plus ouverte ou très peu structurée et demandent pour ainsi dire une construction ou une organisation issue directement du sujet, la difficulté de réalisation était plus grande, à mon avis à cause de la situation émotionnelle : on sollicitait quelque chose qui à ce moment-là n'était pas à la portée du groupe, ce qui provoquait de fortes réactions. Il était facile de voir le mouvement de déstructuration et les réactions déclenchées par les Volumes (12), par la Ficelle Armée (23), par les Parallèles (15-A) et par les Tris (80). On

⁴ Note du Traducteur : début de l'année scolaire dans l'hémisphère sud

entendait fréquemment des expressions telles que "Je ne vais pas faire ça!", "quelle saloperie!", "C'est dégoûtant!", et surtout des réactions telles que plier la ficelle n'importe comment, vouloir travailler directement sur le modèle, lancer des boulettes de pâte à modeler ou ne pas réaliser le volume proposé ; refuser de faire des tris et dans certains cas même, jeter le matériel par terre . Dans les Parallèles, il y avait souvent des heurts entre les co-équipiers et un travail peu élaboré dû à la précipitation avec laquelle procédait l'équipe, ce qui rejaillissait dans une production de mauvaise qualité.

Pendant cette étape encore, les séances d'E.A.M. de 30 minutes devinrent très souvent impossibles à proposer par l'intense agitation qu'elles déchaînaient, ce qui m'amena à les remplacer par des séances plus courtes, de 10 ou 15 minutes, souvent plus d'une dans la même séance de deux heures .

La fonction fondamentale de la rubrique Temps Libre (00) se détache particulièrement pendant cette période. La recherche d'un début de reprise par le sujet se fait jour ici par l'espace mental ouvert que la situation lui propose. Pour le thérapeute, c'est le moment où son observation lui permet de capter le niveau d'évolution de chaque enfant soit en ce qui concerne les possibilités et la nature de ses choix soit en ce qui concerne les manières de se placer, dans une situation ouverte, par rapport à lui-même, par rapport aux autres participants du groupe et par rapport au thérapeute . Cette rubrique mériterait, me semble-t-il, de faire l'objet d'un article spécifique, vu son importance, par l'éventail de réflexions qu'elle offre dans une programmation Romain.

Le mouvement psychologique décrit ci-dessus, facilement perceptible pendant cette deuxième période, me semble digne d'un approfondissement aussi bien en ce qui

concerne le processus d'évolution de chaque sujet que la caractérisation effective du travail au niveau thérapeutique.

La complexité de ce travail est telle que l'animateur dûment prêt à l'assumer doit savoir qu'il met en mouvement un processus dont il ne peut pas connaître les effets au préalable, mais auxquels il devra être constamment attentif. C'est à ces moments de rupture que s'installe la clé de voûte qui décidera de la configuration du travail Romain. C'est selon la compréhension qu'a l'animateur de ce processus et de ses propres possibilités d'intervention en fonction des caractéristiques et besoins spécifiques de chaque sujet que le travail Romain peut évoluer vraiment vers une reconstruction interne du sujet. En effet, en dehors de cette configuration, il peut se produire diverses déviations qui font fi de la notion de processus et qui tendent à créer un vernis apparent en attendant du sujet une amélioration des fonctions et la bonne réalisation de tâches dans un sens plus "pédagogique" que psychologique.

Permettre de vivre ce moment dans le groupe est fondamental pour une évolution de chaque sujet dans les étapes ultérieures du travail, d'où la nécessité que le thérapeute Romain ait la notion de ce que signifie le moment de rupture de chacun dans un processus thérapeutique vu comme un ensemble.

Le travail effectué selon cette charge horaire hebdomadaire permet qu'en peu de temps (moins de 2 mois) apparaissent des comportements qui exprimaient un degré assez significatif d'impulsivité et de désorganisation pendant la réalisation des exercices ; les verbalisations véhiculaient principalement des contenus de phase anale et génitale qui cependant sont restés limités à la situation groupale et ne sont pas apparus dans les situations externes telles qu'à la maison ou à l'école.

Dans les récits des parents pendant les entrevues d'accompagnement⁵, il a été

⁵ Note du Traducteur : Dans un prochain article, Maria-Clara NASSIF traitera de

"l'accompagnement des parents" pendant un processus thérapeutique.

confirmé qu'en général les enfants étaient devenus plus actifs et intéressés, ayant fait des progrès dans le rendement scolaire et la sociabilité, témoignage d'un comportement expressif d'expansion dans le champ des intérêts. Dans deux cas d'atteinte émotionnelle plus grave, les parents remarquèrent que les enfants étaient revenus à des attitudes et à des comportements disparus vers l'âge de 3 ans. L'enfant psychotique dont nous avons parlé au début, en plus de se remettre à parler (il avait cessé de parler depuis des années et d'ailleurs dans le groupe il n'avait prononcé aucun mot jusqu'à la 26^{ème} séance) commença à s'intéresser à des programmes de télé et à les suivre, à jouer, à regarder la rue où il habite et à faire des commentaires à ce sujet. Un autre enfant qui était assez agité vers les 3-4 ans et s'était enfermé depuis en se limitant à jouer, était revenu aux caractéristiques disparues avec des ébauches de communication.

Ces moments requièrent une perception très aiguë de la part du thérapeute qui, en même temps qu'il travaille le groupe comme un tout, devra avoir des interventions spécifiques en accord avec les besoins particuliers de chaque sujet. Cette relation offre au jeune la possibilité de savoir qu'il y a quelqu'un qui, d'une manière singulière qui le différencie des autres personnes qui l'entourent, peut le comprendre, comprendre ce qui lui arrive et ce qu'il vit ; ceci sans que le thérapeute soit de connivence avec telle ou telle autre attitude du patient. Je dirais que cette compréhension se passe à un niveau non explicite, toujours différent d'un sujet à l'autre et qu'elle est pourtant sentie par le groupe en tant que tel.

Un autre aspect également important concerne l'attention de l'animateur aux différents temps d'évolution de chacun dans le groupe. J'insiste sur cet aspect en ce moment précis, considérant que dans la transition vers la 3^{ème} période du dossier, certains présentent déjà de réelles possibilités de structuration alors que d'autres semblent avoir besoin de vivre encore une prolongation de déstructuration ou même de commencer à la vivre. On sent avec la réapparition de la série 14 (Points) comme une annonce de la possibilité de créer, comme une invite à créer une nouvelle organisation

mentale, différente de celle qui présidait à l'entrée dans le groupe ; en 40 (Motricité), en représentant des situations semblables à d'autres vécues pendant les deux premières périodes, c'est comme si l'on offrait un champ propice à la reprise . L'intensification de 90 (Langage) met à la portée une occasion d'organiser la pensée et en conséquence d'intégrer langage et action ; et la présence fréquente de 70 (Puzzles) et de 13 (Compositions) vient réaffirmer l'invite à l'intégration et à la réorganisation interne.

L'occasion est créée qu'une organisation surgie de l'intérieur du sujet se fasse jour chez ceux qui sont prêts, alors que les autres continuent à se trouver de temps en temps en porte à faux, pris encore par la désorganisation, jusqu'à ce qu'une nouvelle organisation puisse surgir.

Ces impressions se confirmaient quand commencèrent les vacances d'hiver (le mois de juillet entier) alors que nous étions au milieu de la 3^{ème} période. Pendant cette phase avant les vacances, l'intérêt pour la réalisation des exercices augmenta significativement et l'on pouvait interpréter que les corrections demandées étaient réalisées dans le but d'obtenir un résultat en accord avec ce qui avait été sollicité et de bonne qualité, maintenant pour des conditions internes et non pour satisfaire ce que l'on supposait être les attentes de l'adulte . De même la recherche réalisée à travers l'exercice et à propos de l'erreur devenait perceptible et l'évaluation que chacun faisait de son travail tendait à être plus ajustée. C'est au cours de cette étape encore que les séances d'E.A.M. (50) reprirent leur rythme normal. Pendant le Temps Libre (00) une bonne partie du groupe réalisa des constructions avec des blocs, des dessins ou d'autres activités témoignant d'une élaboration riche et constructive. Je croyais à l'époque que l'interruption d'un mois pour les vacances serait opportune, période pendant laquelle certains consolideraient les possibilités obtenues,

d'autres profiteraient d'un délai supplémentaire pour se mettre en route.

Nous voilà (15 octobre 1991) au début de la 5^{ème} période. Depuis le retour des vacances d'hiver (1^{er} août)⁶, nous avons vécu la 2^{ème} moitié de la 3^{ème} période et la 4^{ème} période complète. A la reprise du travail nous avons pu observer pendant la première semaine que le groupe était assez calme pour ce qui est des attitudes mais en ce qui concerne la réalisation des exercices deux enfants (P.A. et A.B.M.) semblaient avoir perdu des acquis et s'affrontaient aux exercices avec de grandes difficultés. Ceci mérite une attention spéciale car justement ces deux enfants n'avaient pas vécu de déstructuration dans leurs comportements et attitudes pendant le premier semestre et voici qu'au retour des vacances ils se montraient très dispersés, désorganisés et lents dans la réalisation des tâches et l'on pouvait constater qu'ils n'avaient pu retenir les semblants de progrès réalisés jusque-là.

La situation de reprise s'est vite transformée et le groupe dans son ensemble suivit une courbe descendante du point de vue émotionnel dans un climat d'intense impulsivité exprimée par l'agressivité et l'hostilité observées dans des altercations verbales et même parfois physiques entre les participants. Il est intéressant de souligner combien dans le processus groupal ces événements se présentent en suivant une certaine alternance : pendant quelques séances ce sont certains éléments du groupe qui deviennent plus impulsifs puis pendant d'autres séances ce sont d'autres participants, ceci d'une manière intense mais préservant la structure du groupe comme un tout.

Je tiens à souligner à ce niveau de mon exposé l'importance de la constitution du groupe aussi bien en ce qui concerne le nombre des participants qu'en ce qui concerne la nécessaire hétérogénéité dans la nature des troubles présentés par chaque membre du groupe. Sans cela on manquera du potentiel

nécessaire au maintien de la structure de la situation proposée à travers les divers exercices du dossier. C'est cette condition d'hétérogénéité qui permettra à l'animateur de chercher à recentrer à travers ses interventions ceux qui prennent des distances par rapport aux consignes ou s'éloignent de la situation comme un tout - un des moyens que nous utilisons pour amener le sujet à se percevoir. En résumant, nous voulons insister sur le fait qu'aux moments de forte déstructuration émotionnelle de quelques éléments du groupe, si celui-ci n'a pas été constitué en respectant divers aspects fondamentaux tels que le nombre des participants, la charge horaire et l'hétérogénéité de la nature des motifs qui ont amené chaque participant au groupe, on aura créé un problème à mon avis d'ordre technique : la situation thérapeutique ne pourra être maintenue, les difficultés seront insurmontables, le travail deviendra malsain .

Dans ce contexte de nouvelle agitation, les deux enfants dont j'ai parlé ci-dessus (P.A et A.B.M.) commencent à présenter des signes de déstructuration accentuée à un moment différent et bien postérieur au début d'un processus semblable par lequel passèrent les autres, la situation actuelle permettant l'existence de conditions nécessaires à cette évolution .

A travers ces situations vécues dans le groupe, on peut constater à l'évidence le rythme individuel d'évolution de chaque sujet et combien la structure de la programmation et la composition du groupe créent un espace et des conditions pour que chacun puisse être en son temps, malgré l'évolution non interrompue du groupe.

La 4^{ème} période s'est caractérisée par un fort enchevêtrement de structurations importantes observables dans la meilleure compréhension des consignes, dans la recherche qui se structure pour chacun pendant la réalisation des exercices, liée à un grand intérêt pour les situations diverses. La

⁶ Note du Traducteur : l'année scolaire au Brésil est divisée en deux semestres de quatre mois et demi, séparés d'un mois de vacances d'hiver.

continuité des Tris (80), la présence des Puzzles (70) et des exercices de Langage (90) plus complexes et l'apparition plus fréquente des Séries (61) peuvent signifier la tendance accentuée de cet aspect de la recherche. Il était loisible de constater une forte mobilisation, la curiosité et le désir de découvrir ce dont il s'agit et de se confronter à la situation, les défis étant acceptés en tant que tels.

Dans la rubrique 100, on peut remarquer un plus grand engagement vis à vis de la proposition faite et par conséquent dans la réalisation des exercices. En 10, peu à peu, les appels dans le sens de vivre le risque de se confronter à des estimations, peut-être erronées, commencent à disparaître de manière évidente ; les Parallèles (15-A) témoignent manifestement d'un plus grand soin et d'une discussion constructive entre les participants à propos du mode de réalisation.

Dans les Franges (16) et dans les Mosaïques (31 et 32) aussi bien que dans la rubrique 20, à une plus grande sollicitation de précision gestuelle et de localisation par rapport aux diverses relations spatiales correspond une qualité de réalisation issue de nouvelles possibilités dans chaque participant qui pourraient facilement surprendre un animateur non conscient de ce que signifie un processus d'évolution .

Quel que soit le type d'exercices, on peut constater combien ont diminué le niveau d'hostilité et les altercations entre les participants, en même temps que se répand une forme de calme et de sérénité dans les actions et constructions, facilement perceptible dans les activités de Temps Libre où il est loisible de constater des aspects de créativité et d'élaboration nouveaux.

En ce qui concerne les informations de la famille et de l'école, on peut constater des progrès significatifs dans les diverses aires d'interactions et de réalisation compte tenu de l'individualité de chaque personne. Chacun évolue différemment bien que tout le monde se

trouve dans un processus d'évolution nettement marqué par une ouverture mentale, créé sans doute par un cheminement à forte turbulence émotionnelle où la recherche personnelle se développe de manière continue.

Le choix d'une programmation rapide (chaque période comprend 26 séances de 2 heures) et le maintien des mêmes participants pendant toute la durée (à l'exception d'un qui s'est arrêté à la fin de la 1ère période) nous a permis l'observation d'un processus comme un tout. Le mouvement psychologique qui est en création perpétuelle à l'intérieur du sujet devient évident à chaque séance et à chaque semaine de travail et requiert du thérapeute une solide formation dans le sens de comprendre les divers cheminements mentaux que chacun des sujets du groupe a besoin de parcourir pour vivre le processus de reprise de soi-même.

Nous continuerons ce travail jusqu'au 20 décembre, puis viendront les vacances d'été jusqu'au 3 février. Il manquera à ce moment-là 14 séances pour terminer la 6ème période⁷. Nous relaterons alors l'expérience vécue pendant les 5ème et 6ème périodes, c'est-à-dire à partir du 15 octobre 1991.

Santo André, le 21 octobre 1991

Maria Clara NASSIF
Directrice de la
Clinica de Reeducação Integrada .

⁷ Note du Traducteur : fin de la programmation du dossier F'.

LA PRATIQUE DU DOSSIER D' EN PEDAGOGIE RAMAIN AU C.M.U.D.D.

AVEC DE JEUNES TRAUMATISES CRANIENS.

Le centre Médico-Universitaire D. Douady de St Hilaire du Touvet, situé près de Grenoble (Isère), est un Centre médical dans lequel s'insère un Service d'études primaires, secondaires et supérieures appartenant à l'Education Nationale.

Il reçoit principalement dans son service de rééducation réadaptation fonctionnelle des patients de neurologie environ 15 à 20 Traumatisés Crâniens.

Ces Traumatisés Crâniens sont jeunes. Ils ont été victimes d'accidents entraînant un coma à durée variable. Dans 80% des cas, la cause du Traumatisé Crânien est un accident de la voie publique.

Deux catégories de Traumatisés Crâniens :

- Ceux qui sont adressés au Centre après un séjour en neurochirurgie, une dizaine environ, en phase d'éveil;

- Ceux qui viennent après plusieurs séjours dans des hôpitaux, Centres de rééducation et réadaptation, après essai d'orientation professionnelle, voire reprise de leurs études ou activité professionnelle ; souvent ces situations sont vécues comme échec ou impossibilité de se réinsérer (une dizaine environ de Traumatisés Crâniens). Ces derniers sont adressés au Centre CMUDD après un séjour pour un bilan évaluation de 15 jours pour une année scolaire minimum en vue d'une remise à niveau scolaire et réentraînement intellectuel, rééducation d'entretien si besoin et viser à l'autonomie.

Cette prise en charge s'effectue au sein d'une équipe pluridisciplinaire. Elle comprend : médecin, psychologue, instituteur spécialisé, professeurs (si reprise des cours), orthophoniste, ergothérapeute et kinésithérapeute.

C'est avec cette population là que s'inscrit la prise en charge en pédagogie Romain avec la pratique du dossier D'.

(L'autre catégorie de Traumatisés Crâniens bénéficie d'une prise en charge Romain avec la pratique du dossier F')

Le Romain est pratiqué en petit groupe de 3 à 5 personnes, ouvert à raison de 2 heures hebdomadaires.

Le Traumatisé Crânien peut présenter :

- des troubles moteurs,
- des troubles comportementaux,
- des troubles intellectuels.

1. Les troubles moteurs.

Ils sont dus à des lésions d'origine neurologique centrale portant sur la commande volontaire de la motricité, la répartition du tonus et la paralysie de certaines parties du corps.

Ex. : Le tableau clinique d'une hémiplégié présentant une paralysie sensitivomotrice d'un hémicorps.

2. Les troubles du comportement.

Ils sont variables en fonction

- du siège de la lésion
- de la personnalité antérieure du sujet.

Ils peuvent aller de l'apathie, la dépression, aux conduites asociales.

La restructuration de la personnalité s'oriente globalement vers une rigidification des systèmes de défenses.

La principale difficulté est de "se vivre" et de "s'accepter" dans le présent : l'ici et maintenant.

D'où un certain déni de la réalité à des degrés très variables et fluctuants. Ceci les amène à fuir :

- tantôt dans le passé, et à se comparer à ce qu'ils étaient, faisaient avant l'accident,
- tantôt dans le futur : "quand j'aurai retrouvé mes capacités, surtout intellectuelles, je ferai..."

C'est sur ce point important spécifique aux Traumatisés Crâniens, comparés aux handicapés de naissance, que le Romain a une place toute privilégiée.

Il ramène en permanence le sujet, par le biais de l'exercice concret, dans la réalité et sa globalité telle quelle.

Mais c'est aussi à cette charnière qu'il peut trouver ses difficultés et les réactions qu'il soulève.

3. Les troubles intellectuels.

Il y a en général une atteinte des fonctions supérieures avec :

- une baisse de l'efficacité intellectuelle,
- d'importants troubles mnésiques,
- une diminution de l'attention et de la concentration,
- une fatigabilité,
- une lenteur soit de compréhension, soit d'exécution,

Associée parfois à des troubles du langage portant sur l'expression ou (et) la compréhension (ex. : les aphasiques).

Cette atteinte des fonctions supérieures est très hétérogène tant chez le même sujet que d'un sujet à l'autre.

L'association variable et diffuse de tous ces troubles va faire du Traumatisé Crânien un sujet présentant beaucoup de difficultés tant sur le plan familial

professionnel
social.

Dans ces groupes Romain le niveau intellectuel ou professionnel antérieur à l'accident varie du CAP à Bac + X années.

C'est ce qui donne la richesse au groupe car, à un moment ou à un autre, chaque sujet, quel que soit son niveau antérieur, se trouve confronté à ses difficultés du moment présent dont il aura à s'ajuster et à réagir.

Quand ils arrivent en début d'année scolaire ils disent :

- "Se connaître à fond depuis le temps..."
- "Connaître leurs difficultés par cœur!"
- Trouver qu'ils n'ont pas assez de cours de remises à niveau,
- Que cela ne va pas assez vite,
- Qu'ils sont sous-estimés (toujours en comparaison avec avant l'accident).

Entre eux ils parlent beaucoup de ce qu'ils étaient, faisaient, projetaient, mais peu de leur présent.

Alors les cours de Romain
les surprennent
les dérangent

les inquiètent par l'imprévu et par la simplicité des exercices, les mêmes pour tous, car :

- pas de programme scolaire
- pas de garantie d'amélioration ou de réussite à leur projet
- pas de but d'acquisition spécifique dans un domaine.

Ces exercices les font réagir et les renvoient à ce qu'ils ont déjà vécu pendant la période de régression qui suit le coma, et au début de leur réapprentissage.

Donc, pour eux, ils sont trop simples voire infantiles.

Cependant, ils sont surpris par :

- l'erreur est possible,
- ne pas faire l'exercice est autorisé,
- il n'y a pas de jugement de la part du pédagogue,

- ils n'ont pas l'habitude de s'auto-juger ou s'autoévaluer, d'écouter les autres, profiter des stratégies des autres pour trouver des pistes,
- pas de devoirs à faire en dehors des séances,
- la fluctuation de ce qu'ils réalisent (une séance ou un exercice peut être qualifié de "raté", une autre fois de "réussi").

Alors ils se trouvent confrontés à un choix de participation ou non car ne pas faire l'exercice les dérange aussi.

Chaque année, après 2-3 séances, un ou deux abandonnent le cours : c'est le refus catégorique.

Les autres ont une période variable de fluctuation, d'interrogation.

A chaque séance, ils découvrent une petite piste qui les stimule à poursuivre, un intérêt pour un lieu où ils se rencontrent, échangent librement à partir d'un vécu, d'une réalité de l'exercice : ils acceptent de jouer le jeu.

Cependant, certains recherchent plus le contact avec le pédagogue et souhaiteraient un travail en individuel.

- "Je vais plus vite que les autres..."
- "Ils ne sont pas de mon niveau..."
- "Je pourrai dialoguer plus intensément..."

D'autres, au contraire, s'éloignent du pédagogue et n'ont pas envie de parler de leur vécu de l'exercice.

Finalement ils deviennent partie prenante et découvrent peu à peu que devant une apparente simplicité de l'exercice, ils se trouvent confrontés à eux-mêmes face à leurs possibilités et leurs difficultés.

Ils retrouvent plus de :

- confiance
- de plaisir à faire,
à tenter,
à partir à la découverte.

Ils se situent face à leurs difficultés qu'ils osent peu à peu regarder en face, regarder celles des autres, se comparer.

Ainsi, pour le pédagogue, l'indice de ce passage se traduit par :

- au début, ils ont un appétit à réaliser beaucoup d'exercices,
- et, ils ne veulent surtout pas :
de temps creux,
de dialogue,
de regard ou écoute des autres.

Puis cette tendance s'inverse, ils ont envie :

- de comprendre,
- de s'arrêter, d'observer,
- d'écouter la stratégie de chacun,
- de se confronter,
- d'exprimer leur accord ou désaccord,
- de réagir à propos du vécu, du réel et non plus de ce qu'ils ont perdu ou voudraient regagner.

Ils découvrent
la confiance dans le groupe,
la confiance envers le pédagogue,
la confiance en eux-mêmes.

* D'où l'importance de positiver ce qu'ils ont découvert car ils touchent ce qu'ils ont comme potentiel et non pas ce qu'ils n'ont plus, même si cela se vit dans l'erreur voire l'échec et la difficulté de le constater.

* D'où l'importance de les amener :

- à cerner leur propre stratégie en osant l'erreur qui n'a pas de conséquences pour explorer toutes les possibilités et trouver la leur,

- à cerner comment atteindre ce but :
s'il est réaliste compte tenu de réelles difficultés,
s'il faut apprendre à les contourner,
s'il faut faire avec car c'est peut-être une séquelle définitive.

- à leur donner des moyens de s'auto-vérifier,

- à relier leur projet à la réalité,
- à faire le lien entre ce qu'ils ont vécu au travers de l'exercice et leur quotidien.

Conclusion :

Le but de ces séances Ramin, même si elles ne sont pas "quantifiables" au niveau des résultats, est d'amener progressivement le jeune Traumatisé Crânien :

- à une recherche sur lui-même là où il en est, dans un vécu de groupe,
- à lui redonner confiance,
- à trouver son autonomie dans la réalité de tous les jours.

Annie MOREL
du C.M.U.D.D.

L'INFLUENCE DE LA PEDAGOGIE RAMAIN ET L'EQUIPE PEDAGOGIQUE

Cette influence dans le débat pédagogique au sein de l'équipe sera présentée selon quatre points de vue :

- du point de vue personnel,
- du point de vue de la complexité,
- du point de vue de la représentation du but,
- du point de vue de l'analogie.

1 - du point de vue personnel

La pédagogie Romain pose le problème de l'apprentissage dans un contexte plus large qu'il ne l'est posé couramment. En effet quand concertation il y a, l'équipe s'occupe surtout de détails de fonctionnement nécessaires certes mais qui relèguent le projet de formation dans un après qui ne vient jamais.

Or Romain interpelle le formateur sur l'attention qu'il porte à lui-même, c'est-à-dire sa propre approche du savoir, ses erreurs, ses hésitations, ses certitudes, ses doutes, ses angoisses, ses découvertes, en un mot tout ce qui fait une expérience riche et capable de provoquer des changements durables. C'est par une réflexion sur sa propre démarche au sein d'un groupe que le formateur peut percevoir et comprendre l'intérêt de l'expérience que propose la pédagogie Romain. Cela aide à élargir le débat pédagogique, car elle donne une clé pour saisir l'idée que l'apprentissage résulte d'une appropriation personnelle dans une situation qui implique la personne de l'apprenant. La formation est vécue et non reçue.

2 - du point de vue de la complexité

L'équipe s'engage dans une analyse des tâches formatives pour noter ce qui rend telle tâche plus complexe qu'une autre. Il s'agit de discerner la nature de la complexité pour ne pas sous-estimer ou surestimer le poids des connaissances nécessaires pour rentrer dans la

tâche. Ces connaissances serviront d'outils pour agir.

De ce point de vue l'équipe de formation est obligée à penser à l'enjeu qu'il y a dans les tâches qu'elle propose aux apprenants. Il ne s'agit pas de rendre le contenu transmissible mais de rechercher des questions éclaircissantes qui seront utiles pour la structuration des connaissances par l'apprenant. L'équipe doit décrire les caractéristiques des tâches qui figureront dans le cursus de formation de manière à les classer en raison de la complexité des opérations mentales, des objets et des gestes mis en jeu dans la situation.

3 - du point de vue de la représentation du but

L'équipe réfléchit à l'information nécessaire pour que l'apprenant puisse se faire une idée de ce qui lui est demandé mais sans dire comment il faut le faire. Ainsi on se pose la question : "De quoi ont-ils besoin pour se représenter ce dont il s'agit ?" et non "Comment faut-il qu'ils s'y prennent pour réussir ?". C'est en sollicitant les outils nécessaires à l'abstraction (percevoir, comparer, inférer) que l'on peut modifier le rapport qu'entretient l'apprenant avec le savoir.

4 - du point de vue de l'analogie

L'équipe analyse les tâches professionnelles qui font partie du familier des personnes concernées par la formation. Il y a des aspects saillants dans ces tâches où l'analogie avec les tâches formatives nécessitent une réflexion préalable de la part des formateurs pour rechercher les liens de manière à provoquer durant la tâche une prise de conscience des relations qu'il est possible d'envisager ainsi que les limites de celles-ci.

Exemples de relations possibles

Aspects sélectionnés dans des tâches professionnelles

- mouvement d'un bras de robot autour d'un axe
- superposition partielle d'éléments assemblés sur une table de montage
- déplacement de la buse d'un pistolet de peinture

En résumé, je pense qu'une équipe pédagogique travaillant sur les quatre aspects évoqués peut approfondir le projet de formation dont elle a la responsabilité. La confrontation des démarches individuelles, l'argumentation des idées, l'élaboration de principes pédagogiques qui donnent vie au projet sont autant de facteurs de formation personnelle pour chacun des membres de l'équipe.

Je conclurai par une citation d'un article intitulé "Le rapport au savoir, fil rouge d'un travail sur les apprentissages" paru dans les cahiers pédagogiques de février 1990. Cet

Aspects de la tâche d'apprentissage entretenant des rapports d'analogie

- mouvement d'une figure géométrique selon un axe de symétrie
- superposition de figures géométriques dans un espace déterminé
- déplacement du crayon traçant des segments de droite dans un ordre donné

article est de Michel SCHIFF chercheur au CNRS : ***"... le rapport au savoir implique toute la personne, sa vision du monde, son origine sociale, son affectivité, l'image de soi, le système de valeurs. Je crois que la démarche qui convient est à la fois personnelle et fonctionnelle : se changer soi-même, dans l'exercice de son métier"***.

Hubert BIAUT
de l'Association des Centres
de Préformation de Marseille

PRACTIQUE DE RAMAIN EN COLLEGE .

Tentons de montrer qu'il est institutionnellement possible de travailler avec Romain dans un collège et pour cela commençons par l'histoire de l'installation de cette pédagogie.

Quelques six cents élèves sont inscrits dans notre collège situé dans le banlieue de Saint-Etienne (Loire). C'est un 1984 que nos travaux avec Romain débutent, l'idée de départ étant de mieux gérer l'hétérogénéité des classes de 6°.

Une 6° Romain fut donc créée dont voici les particularités :

- Enfants dits en difficultés, choisis d'après leurs résultats scolaires très faibles.
- Enfants ayant au maximum une année de retard (11 - 12 ans)
- Enfants non volontaires, mis d'office dans cette classe, après information donnée aux parents.
- Nombre d'heures de Romain hebdomadaires : 5 h prises sur le temps de "soutien».
- Classe d'une vingtaine d'élèves.
- Classe suivie sur deux ans par un groupe de professeurs volontaires.

Cette structure "classe Romain" a été reconduite plusieurs années; en tout cinq classes ont été ainsi créées, suivies pendant deux ans; chaque enfant a pu ainsi pratiquer 250 à 300 heures de Romain.

En 1987, parallèlement à cette classe, a été créé le groupe Romain. Ce type de structure reprend deux idées fortes de la classe : nombre d'élèves réduit (20 environ), un suivi sur deux ans. Mais il a aussi sa spécificité : les enfants

sont volontaires pour entrer dans ce groupe (une information est faite aux familles lors de l'inscription en 6°). Le groupe est hétérogène : les enfants viennent de toutes les classes de 6°, ils sont réunis pour l'occasion pendant trois heures par semaine. Ces enfants font 120 à 200 heures d'exercices sur deux ans, rappelons-le.

Enfin cette année, une classe pré-6° a été ouverte, résultat d'une prise de conscience du fait que ce que l'on a fait jusqu'à présent dans le groupe ou dans la classe Romain ressemble à du "replâtrage». En dehors des heures où ils font les exercices Romain, les enfants replongent dans une ambiance de notation, de jugement de dépendance ... D'où l'idée de créer pour des enfants en difficulté une classe sans programme où se ferait un travail de fond avec deux pratiques cohérentes : Romain et Dialogue⁸.

A partir de cet aspect historique, nos réflexions s'organisent autour de deux points : l'évaluation du travail et les problèmes institutionnels qu'il pose.

Commençons par le premier point.

L'évaluation fut notre souci constant, mais le problème restait dans la manière de l'aborder. A la fin de chaque année, à l'occasion du conseil de classe, les animateurs Romain et les professeurs qui interviennent dans ces classes soulignent les progrès des enfants au niveau du comportement notamment. Le problème reste délicat car nous touchons un domaine difficilement quantifiable. Cette année cependant, une réflexion plus approfondie a été menée sur le sujet. Les enfants de la pré-6° ont passé trois types de tests ; ils constituent le groupe pilote. Parallèlement à eux, deux groupes témoins ont été constitués, l'un dans

⁸ Méthode d'apprentissage du français, élaborée à partir de la méthodologie du Romain. On peut se reporter à l'exposé que Philippe CHATEL en a fait aux Journées d'Etudes d'ASRI de novembre 1990 : "La méthode Dialogue", paru

dans le numéro 43 de juin 1991 des Ateliers Lyonnais de Pédagogie (Lyon), intitulé "La Pédagogie Romain et l'acte d'apprendre». (NDLR)

notre établissement, l'autre dans un établissement voisin, ces deux groupes ne suivent pas de pédagogie particulière.

La comparaison de ces groupes à la fin de l'année scolaire nous permettra de tirer quelques conclusions sur le travail effectué. Il reste que nous nous montrons prudents sur ce travail d'évaluation et que nous sommes conscients de la réflexion qu'il nous faut poursuivre sur ce sujet.

Quant aux problèmes institutionnels ils furent nombreux surtout en 1984. La création de ces classes ou groupes Romain s'est faite le plus souvent dans l'indifférence générale et quelquefois aussi dans l'hostilité de certains.

- La direction s'est montrée plutôt indifférente à ce qui se faisait dans ces classes.

- Les collègues ont eu des réactions diverses : certains bien contents qu'on les "débarrasse" d'enfants qui posent souvent des problèmes dans des classes de 30 élèves, d'autres exigeant dès la première année une évaluation chiffrée et précise de ce travail.

- L'équipe d'encadrement fut réticente à cette expérience faisant de la classe Romain une

classe à part dont le comportement de groupe était difficile à gérer.

- Certains parents ont réagi de manière violente, placés devant les difficultés de leurs enfants.

Cependant, au fil des années, les réactions agressives se sont estompées, le temps a joué en notre faveur. L'intégration de ces classes s'est faite peu à peu ; les réunions d'information sur Romain auprès des parents mais aussi auprès de nos collègues ont permis des échanges ; la création de groupes hétérogènes a aussi aidé à démystifier le fait que Romain était réservé à des enfants en difficulté.

Dans cette expérience, deux atouts ont été déterminants : la présence et l'adhésion de M. Jaligot, directeur pédagogique du collège et le nombre important d'animateurs.

A. JUGE DUPERON
Professeur de lettres

UNE METHODOLOGIE ISSUE DU RAMAIN :

LE LABORATOIRE PEDAGOGIQUE.

Les options que la pédagogie Romain postule, éveille, représente et met en pratique dans la formation d'enfants, d'adolescents et d'adultes sont par trop différentes - et de manière très souvent radicale - de celles que met en avant le système éducatif courant.

La qualité des attitudes et des positionnements, le niveau des compétences, la cohérence du comportement de ceux qui "passèrent par" le Romain sont bien au-dessus - et c'est un fait expérimentalement prouvé - de ceux qu'atteignent les élèves des écoles du même type ne pratiquant pas le Romain.

L'école habituellement s'inquiète extrêmement des produits en témoignant d'un mépris exagéré pour les processus. Elle conçoit l'acquisition des connaissances dans les différentes sphères du savoir où elle se déploie comme le but ultime du processus éducatif et traite effectivement chaque point des programmes comme autant de "choses" à posséder, à digérer par les élèves à travers les modèles donnés ou imposés par ceux que l'école dit - ou croit - avoir plus de connaissances : maîtres et professeurs.

Cette contradiction entre la pédagogie Romain et celle de la plupart des écoles crée des conflits et éveille anxiété et insatisfactions parmi les éducateurs qui ont conscience de ces deux réalités. Ce qui paraît clairement c'est que l'on n'amènera pas à l'école les prémisses du Romain en ajoutant aux activités régulières de la classe, des procédés tels que l'interdiction de l'utilisation de la gomme.

Il faut faire beaucoup plus que cela. Il faut faire des propositions qui provoquent des ruptures, des déséquilibres qui déstructurent ce qui crée l'incohérence éducationnelle des comportements de l'école pour essayer d'établir un pont entre le Romain et les processus de

scolarisation. Voilà l'intention qui a inspiré la création du Laboratoire.

Parmi les questions fondamentales où l'on se doit d'intervenir, se trouve par exemple celle de l'insuccès de l'école et ses contenus culturels à obtenir que l'élève apprenne à apprendre, à étudier. Convaincue qu'il y a des méthodes et des techniques spécifiques à l'étude des mathématiques, de l'histoire, de la géographie, de la physique, des langues ... et dans une posture souveraine et paternaliste très souvent même bien intentionnée, pensant que cela sera utile et efficient, elle transmet à ses élèves ses découvertes comme étant achevées et définitives. Or, en pensant pouvoir faire l'économie de leur effort de recherche, elle prive ses élèves du plaisir de la découverte, peut-être au nom de l'efficacité, du gain de temps ou, ce qui est plus probable, pour ne pas assez croire à la véracité de ses propres allégations (et si jamais l'élève découvrait d'autres chemins ?). Alors elle continue d'insister : "Passez par ici".

Suivant l'orientation de cloisonnement des connaissances (histoire, mathématiques, langues, sociologie, philosophie...) l'école évolue dans la voie des spécialisations des apprenants et admet, par exemple, qu'un élève soit bon en portugais "en contrepartie" de sa maladresse en mathématiques. Elle parle du développement intégral de l'élève mais elle tient et insiste à diviser celui-ci en habiletés plus ou moins développées (un tel a une mémoire visuelle plus aiguë, tel autre des aptitudes pour la mécanique, cet autre encore, des dons manuels...).

Elle fait de ses cursus des monceaux de disciplines étanches et si elle tente de justifier ces assemblages à la lumière de l'interdisciplinarité, si elle recherche

l'intégration des contenus, elle ne parvient à établir que des associations forcées et ridicules comme celle de ne présenter des contenus d'histoire que simultanément avec ceux de géographie dans une discipline plus longue appelée Etudes Sociales, ou de travailler les contenus mathématiques intégrés à ceux de la biologie dans une discipline appelée Sciences (référence à l'implantation de la réforme de l'enseignement préconisée par la loi n° 5692/71 dans le système brésilien)

Bien au contraire, le Romain propose des tâches diversifiées et inédites qui ne sont pas un but en elles-mêmes. Ces tâches devront être réalisées par le participant à partir de ses propres essais, de ses propres recherches et de ses propres erreurs et ruptures, sans démarche prédéterminée. Le Romain ne prône aucune spécialisation pas plus qu'il ne spécialise personne parce qu'il ne morcelle pas, n'écartèle pas, promouvant ainsi un développement intégral. Le Romain tire profit de la diversité des formes et des contenus (au lieu d'y trouver une cause de dispersion) parce que son identité se trouve dans l'essence des exercices, à travers laquelle se faufile le chemin de l'intégration.

La proposition du Laboratoire, suivant ainsi l'orientation du Romain, c'est de dépouiller les contenus formels de leur valeur d'absolus, de leur nécessité de buts à atteindre, de leur caractère utilitaire et pragmatique (qu'ils n'ont d'ailleurs pas!) et de les envisager seulement comme des outils permettant de vivre une situation problématique nouvelle pour laquelle une solution devra être trouvée par l'apprenant.

C'est la recherche de propositions qui produisent des ruptures, des déséquilibres et enfin la déstructuration de cette école incohérente, qui a suggéré les activités du Laboratoire que nous résumons ci-dessous.

Le temps est divisé en séances. Celles-ci sont consacrées à l'étude des disciplines qui font partie du cursus de l'élève. Chaque séance correspond à une discipline différente. L'élève peut décider de la succession des disciplines à condition que toutes aient été abordées dans

chaque période. Dans tous les cas, la tâche proposée consiste en l'élaboration d'exercices, la formulation de questions sur les contenus formels des séances et la réponse à des exercices autres que ceux qu'on a élaborés soi-même.

La question du temps est l'occasion d'un grand effort de la part des apprenants. L'exigence du respect des limites établies pour chaque activité dans un domaine précis de connaissance rend consciente la nécessité d'une organisation personnelle, d'une attitude permettant aussi bien de se mettre au travail dans l'immédiat que d'interrompre celui-ci même si l'on est motivé pour la poursuite de la même activité, pour en démarrer une autre.

D'autre part, il est proposé des tâches d'organisation de séminaires, d'expositions, de réalisation de tableaux synoptiques, de travaux d'analyse et de synthèse, d'applications autour de thèmes spécifiques.

Les travaux d'élaboration d'exercices et de réponses sont réalisés soit individuellement soit en petits groupes, dans une séquence définie.

A chaque période d'exercices correspondent des séances en grand groupe consacrées à l'évaluation, animées par le professeur responsable du Laboratoire, où sont débattues des positions et des réflexions pédagogiques sur les situations vécues.

Le présupposé fondamental qui soutient la proposition d'élaboration d'exercices est que quand l'apprenant élabore consciemment une question sur un thème déterminé, c'est qu'il connaît déjà la réponse ou sait comment y répondre. Et de cette manière, il apprend.

Le présupposé fondamental qui soutient l'activité de réponse aux exercices élaborés par d'autres est le même, et de plus, que différents élèves soumis au processus de scolarisation (à un même niveau ou à des niveaux différents) ont des points de vue et des priorités très diversifiés sur les thèmes et les degrés de questionnement et d'approfondissement des disciplines qui font partie du cursus, ce qui vaut

bien la peine d'être exploité (cf. le prémisses de l'hétérogénéité du groupe en Romain).

Ces mêmes activités d'élaboration et de réponse faisant l'objet de situations soit individuelles soit en petits groupes ont aussi l'intention d'élargir les possibilités d'aborder une situation, de découvrir d'autres cheminements et relations, de souligner l'importance de la situation par rapport aux objets d'études qui, dans ce cas, s'élargissent et se démultiplient de telle forme qu'il n'est plus possible de les posséder tous. Ceci est en relation avec la perception qu'a l'élève dans un travail de groupe des autres participants et de ce que ceux-ci apportent, soulèvent, soulignent aussi bien en ce qui concerne les thèmes à traiter que la manière de les aborder.

Le dialogue et les subséquentes interpellations sujet-connaissance se présentent différemment dans le travail de groupe de ce qu'ils sont dans une activité individuelle. Dans le travail de groupe, d'autres manières de penser s'interposent, une dynamique différente surgit où chacun a un rôle à jouer selon le moment spécifique, ce qui est en relation indiscutablement avec les situations vécues dans le contexte plus large de la société. Comme dans le Romain, où l'élève est invité à se percevoir, à opter pour l'exercice de sa responsabilité, à se dépasser et à extrapoler ce qui est vécu dans les exercices vers d'autres contextes dont il fait partie.

Ce que l'apprenant retire de cet ensemble c'est la perception évidente qu'il se trouve devant un "univers" qu'il est invité à parcourir. Comme dans le Romain aussi, toute idée de "training" est exclue. Les exercices ne sont jamais répétés, l'élève est constamment placé devant des situations nouvelles qui deviennent pour lui autant de défis. Ceci, ce qui me paraît important, sans l'artificielle et irréaliste proposition de contenus qui observent un ordre croissant de difficulté. Dans le Laboratoire, l'apprenant passe d'exercices simples à des situations complexes et vice-versa, comme dans tout processus naturel d'acquisition de connaissances.

La fonction du professeur responsable du laboratoire, d'une importance fondamentale aussi, rejoint celle de l'animateur de la Méthode Romain. Avant tout, il doit se dépouiller de son caractère de professeur de contenus, malgré son titre d'enseignant, car il ne sera en aucun moment consulté par les apprenants comme s'il était une archive ou un dictionnaire, comme s'il possédait les réponses aux questions posées par les exercices. Même s'il en dispose, il n'ira pas les offrir. Il coordonne les activités, contrôle le temps prévu pour chacune d'elles, établit les règles du jeu, propose des relations.

Le Laboratoire s'inspire encore du Romain quand il établit qu'il n'y aura pas de corrigé des exercices, ce qui est l'occasion de beaucoup de polémiques principalement parmi les élèves qui, habitués à une "pédagogie de produits" conservent toujours une profonde relation de dépendance par rapport aux professeurs ou à l'enseignement encyclopédique où le vrai et le faux atteignent des caractéristiques d'absolu. Il est donc tout naturel que le souci de "comment savoir si j'ai bien appris ce qu'il fallait" revienne constamment.

Dans ce sens, le travail suscite une attitude de recherche. L'apprenant devra continuer de chercher et de réaliser les exercices en fonction de ses découvertes, n'étant certain de ses résultats que quand l'exercice lui fournit l'évidence d'une solution juste. Ceci semble correspondre au processus de découverte des connaissances qu'est celui de l'humanité; à l'époque où l'on croyait que la terre était plate, il aurait été invraisemblable qu'un professeur acceptât l'affirmation contraire.

Tous les exercices aussi bien individuels que de groupe sont conservés successivement dans des dossiers propres à chaque apprenant et à chaque discipline, respectivement. Pendant l'année scolaire, l'étudiant suit sur des cartes de contrôle les activités auxquelles il a participé. Un intérêt particulier est porté dans la vie du Laboratoire aux périodes où l'apprenant est confronté aux études individuelles

indépendantes, dont il n'est pas tenu de garder trace dans son dossier et pour lesquelles il aura à entreprendre entre autres des opérations non envisagées parmi les exercices proposés. Ces situations gardent quelque rapport avec les séances d'E.A.M. (Education des Attitudes et du Mouvement) de la Méthode Romain en ce qui concerne la récurrence dans le temps et les circonstances qui les entourent. D'autre part, l'importance donnée à l'occupation de l'espace dans la salle du Laboratoire, à l'organisation qui précède la mise en route du processus, à la sélection du matériel nécessaire, à la perception de l'attitude corporelle, aux gestes, au contrôle et à la conscience du corps facilitant l'intériorisation des phénomènes, est égale à celle que l'on retrouve dans le Romain.

La proposition du Laboratoire Pédagogique s'adresse à différents niveaux d'enseignement, soit à l'école primaire, soit aux collèges et lycées, soit à l'enseignement universitaire, même si dans ce dernier cas, il s'agit de formation de futurs professionnels. Le Laboratoire tel que décrit ci-dessus, d'ailleurs, a été créé et expérimenté d'abord dans le cadre d'une Ecole Normale, avec des résultats significatifs et il est actuellement en phase d'implantation au collège Notre Dame de Sion

auprès des élèves de 3ème et de 2ème. Dans ces deux cas, le Laboratoire Pédagogique a été présenté comme une activité optionnelle en sus de celles qui font partie du cursus de l'Institution.

Par ce biais, nous avons cherché à introduire dans l'enseignement des valeurs différentes de celles qui sont habituellement mises en avant dans le milieu scolaire et pour lesquelles l'école a consenti tant de sacrifices avec peu de résultats.

En présentant quelques caractéristiques des activités du Laboratoire en communion avec le Romain, nous sommes parties à la recherche de critiques, de demandes de compléments d'explication, de suggestions d'aménagements, dans le but d'arriver à instaurer à l'école une proposition méthodologique qui serait une sorte de passerelle entre les exercices Romain et les activités régulières d'un centre d'enseignement.

Régina BOCHNIAK
Professeur au Collège N. D. de Sion
de Curitiba (Parana) -
BRESIL