

LABYRINTHE

Association Simonne Romain Internationale

92 BIS BOULEVARD DU MONTPARNASSE - 75014 PARIS

SEMESTRIEL - ABONNEMENT ANNUEL : 100 FRANCS

N° 7 - MAI 1990

SOMMAIRE

- Page 1 : **Sommaire**
- Page 3 : **Editorial**
- Page 5 : **Repères**, par Germain FAJARDO
- Page 7 : **Corps, Regard, Langage**, par Simone PERREAU WEISS
- Page 10 : **Education des gestes ou éducation du mouvement ?** ,
par Michel BESSON
- Page 16 : **Un contemporain de Simonne Romain : Jean Piaget** ,
par Viviane KIERZKOWSKI-GUERDAN
- Page 23 : **Education des Attitudes et du Mouvement dans le
cadre du C.I.S.P. - Genève**, par René MILLIQUET
- Page 26 : **Les mordaches**, par Jean-Paul SCHULTZ et Gérard DIDELON
- Page 30 : **Observations liées aux élèves de 4ème technologique**,

par Claude MANGIN

EDITORIAL

Un point de la méthode Romain questionne toujours. Simone Romain, dès le départ de sa recherche au début des années 1920 et jusqu'à sa mort en 1975, a tenu à ce que sa pédagogie s'articule autour du corps et comporte, à côté de la proposition d'exercices sur table et plus particulièrement graphiques, la présentation d'exercices corporels .

De nombreux participants et animateurs se sentent mal à l'aise par rapport à cette partie originale mais importante de la méthode. Pourtant, il est impossible de faire l'impasse sur ces propositions, tant il est clair que leur auteur y a toujours accordé une place centrale ! Faut-il entendre le Romain comme une technique corporelle ? Mais alors, que dire des autres exercices ? Quelle place et quelle fonction pédagogique accorder à ces mouvements ? Ces questions exigent un temps de réflexion commune afin d'apporter quelques premiers éclairages.

Les Journées d'Etudes annuelles de l'Association Simone Romain Internationale qui se sont déroulées à Paris en novembre 1989 se sont centrées sur ce point en retenant comme thème d'échanges : "Corps, mouvement et langage". En effet, peu de choses ont été écrites sur ce sujet jusqu'à ce jour, si l'on excepte les deux derniers livres écrits Simone Romain et surtout le dernier, qui constitue le dossier des mouvements pour adultes et grands adolescents. C'est bien sûr en se basant sur cet ouvrage intitulé "Perception de Soi par l'Attitude et le Mouvement"¹ que les différents intervenants à ces Journées ont tenté d'apporter un certain nombre de réponses.

¹ de Simone Romain et Germain Fajardo, éditions de l'EPI, Paris, 1977 .

Germain FAJARDO, président d'A.S.R.I., a ouvert les débats en présentant à l'assemblée quelques-unes des options de ce livre dont il est co-auteur avec Simonne Romain. Ce numéro 7 de LABYRINTHE s'ouvre sur ce texte qui offre quantité de pistes de réflexion. Deux de ces repères sont repris dans la suite : la place du regard dans ce travail corporel ; l'importance accordée au mouvement par rapport au geste. D'autres approches seront publiées dans le prochain numéro.

La revue veut aussi présenter différents autres registres de réflexion, tous témoins de la vie du Romain. Dans le contexte de la confrontation des idées de Simonne Romain avec de grands courants de recherche, tous les participants aux Journées de 1988 à Genève avaient apprécié la présentation de la pensée de Piaget. Nous en commençons aujourd'hui la publication.

Il n'est pas de méthode pédagogique sans pratique. Une équipe de praticiens du Romain, travaillant dans le même établissement, s'interroge. Une des trois interventions qui ont eu lieu en novembre paraît aujourd'hui ; elle pose les questions suscitées par plusieurs années de pratique des mouvements avec des jeunes gens handicapés mentaux. Les autres paraîtront ultérieurement.

La pédagogie Romain ne se résume cependant pas à la pratique de la méthode auprès de groupes. De nombreuses personnes soucieuses de prolonger la réflexion entamée au cours de leur propre formation poursuivent des recherches dans divers domaines de formation. Des collègues, enseignants en Lycée Professionnel apportent cette fois un premier témoignage sur la façon dont ils renouvellent entièrement l'enseignement de leur discipline, la mécanique.

Voici autant d'appels à approfondir la réflexion. Aussi, il est temps déjà de penser aux prochaines Journées d'Etudes qui auront lieu les 24 et 25 novembre 1990 à Lyon avec la participation de l'Université LYON II. Le thème en sera "l'acte d'apprendre". Retenez d'ores et déjà cette date pour y participer.

Michel BESSON

REPERES

Bien que publié seulement en 1977, Perception de Soi par l'attitude et le mouvement a déjà 15 ans - disais-je en ouvrant les Journées d'Etudes d'ASRI de novembre 1989, consacrées à "Corps, Mouvement et Langage".

Son élaboration, commencée en 1971, a duré trois ans ; mais voici qu'elle résume 50 années de recherche sur l'être, l'être au monde, l'être corps avant toute chose.

Plusieurs œuvres de Simonne Romain s'étaient succédées pendant cette longue période depuis l'Education Gestuelle des années 30, dont la Technique de Rééducation Psychomotrice qui est à la base de la création de l'ARERAM en 1952, l'Education des Attitudes et des Gestes développée dans les écoles de la Chambre de Commerce et d'Industrie de Paris dans les années 50 et le Dossier 14, rédigé en collaboration avec le Docteur LE BOULCH au début des années 60 .

Simonne Romain septuagénaire se doutait-elle que *"Perception de Soi"* serait la dernière œuvre entièrement de sa main qu'elle allait nous léguer ? Ce dont je peux témoigner c'est que l'élaboration du livre a été décidée rapidement et dans la joie : ce serait avec "Structuration Mentale par les Exercices Romain", achevé deux ans plus tôt, la pièce maîtresse sur laquelle s'appuierait et à laquelle se référerait désormais tout

ouvrage se rapportant au Romain, depuis les dossiers de la Méthode de A à F, jusqu'aux articles de réflexion théorique dont ceux qui nourrissent les numéros de LABYRINTHE.

La première partie du travail concernait comme d'habitude l'explicitation entre les auteurs des options qui caractériseraient l'ouvrage. Considérant que ces options peuvent éclairer notre recherche actuelle, j'en livre dix à votre réflexion :

- *"Perception de Soi"* serait essentiellement un dossier d'exercices, émaillé de réflexions pédagogiques précédées d'une introduction qui aurait pour but d'expliciter ce que sont pour le Romain : corps, mouvement et attitude.

- Ce livre, bien que s'adressant comme chaque dossier aux animateurs de la méthode, serait à la portée de tous, facilitant ainsi une possibilité de dialogue au sujet du point central de la Méthode Romain.

- Le dossier concernerait le travail avec des groupes d'adolescents ou d'adultes ne présentant pas de troubles majeurs : il serait ainsi une proposition adressée à l'animateur en tant que participant à des groupes d'évolution avant de devenir pour celui-ci une proposition adressée aux groupes qu'il animerait.

- L'unité de présentation serait la séance d'une durée de 30 à 40 minutes selon les groupes, contenant de un à six exercices différents.

- Il y aurait 110 séances principales, plus des séances intermédiaires dont la durée varierait entre 8 et 15 minutes.

- Le matériel serait réduit à l'extrême : des balles de deux grosseurs (exceptionnellement des ballons et des carrés de linoléum), des tabourets et des tapis de sol pour les participants ; un métronome, un instrument de percussion et de la musique à la disposition de l'animateur.

- Bien qu'une tenue vestimentaire ample et confortable soit à conseiller, la seule demande formulée à ce sujet sera d'enlever les chaussures.

- Le dossier ne contiendrait aucune photo, aucun dessin, aucun schéma.

- Le choix pédagogique étant de décrire sans faire de gestes le mouvement à réaliser, le texte des séances ne manquerait pas de signaler les rares cas où l'animateur devra montrer tel ou tel mouvement simple.

- Le travail de l'attitude étant fondamental, il en serait question dans chaque exercice, même si la rédaction devait en être alourdie.

Et pour terminer une citation de Simonne Romain :

"Le corps est un lieu géométrique dont la définition ne peut se formuler qu'en termes de relation".

Germain FAJARDO
Président d'ASRI

"Au fur et à mesure que passe le temps, la possibilité de maintenir l'attention en éveil grandit. Ce tonus d'attention qui met le sujet en relation avec lui-même par le mouvement ou l'attitude, ne doit jamais se transformer en un stéréotype qui l'amènerait à devoir toujours passer par le même cheminement pour se trouver en soi. Pour contrarier cette tendance naturelle, des successions comportant des mouvements, des attitudes contradictoires d'apparence seront proposées ; elles devront être faites en conservant une relation continue à soi-même. Ne pas oublier que cette relation n'a jamais le même aspect, la même profondeur, elle est mouvante pour être vraie." (Simonne Romain, *"Perception de Soi"*, page 238)

CORPS, REGARD, LANGAGE

Dans le thème général développé lors des Journées d'études de l'Association en novembre 1989 : CORPS, MOUVEMENT, LANGAGE, le Groupe d'études théoriques vous propose quelques pistes de réflexion sur la notion de REGARD dans le triptyque
- CORPS REGARD LANGAGE -, à partir de l'ouvrage "Perception de Soi par l'Attitude et le Mouvement" (E.A.M.).

Je citerai tout d'abord une réflexion pédagogique de Simonne Ramain dans "Structuration mentale par les exercices Ramain" (p.142) : "Lorsqu'il s'agit d'espaces à apprécier lors d'une répartition dans la salle ... ou bien, lorsque les participants travaillent avec les balles, l'animateur doit veiller à ce que chacun prenne seul la décision du choix de la place qu'il doit occuper sans donner ou recevoir des ordres ad hoc . Il faut donc, peu à peu amener les participants à apprécier la valeur d'une communication ni gestuelle ni verbale."

Je rappellerai aussi que dans les options de Simonne Ramain et Germain Fajardo lors de la rédaction de l'E.A.M., il n'y a :
Ni schémas, ni photos ni dessins ...
Et je pourrais ajouter :
Ni miroir.

Je compléterai aussi une information qui vous a déjà été

rapportée, je pense : lorsque Simonne Ramain a voulu élargir ses recherches - vers 1924 - elle a considéré que pour mieux apprendre sur l'être humain, elle devait travailler avec une population handicapée. Savez-vous quel a été la première population d'handicapés avec laquelle Simonne Ramain a choisi de travailler ? ... Les aveugles.

Il y a donc ici "toute une affaire visuelle" à considérer ...

Il est vrai que notre société est dans le visuel, tellement que la télévision est en train de faire taire les radios, les vidéocassettes font taire les disques, les films font taire les livres.

La vue fait taire le discours qui, comme la musique, est organisation dans le temps, réalisation éphémère, création intérieure.

La perception visuelle de ce qui est à faire facilite la copie, à la place

- de la compréhension de ce qui est demandé,

- de l'imagination de ce que l'on fera,

- de l'élaboration de sa réponse :

Trois propositions essentielles de la pédagogie Ramain.

La vue est un sens et donc une potentialité.

La vue est aussi une perception, une appréhension du réel, dont on peut être

privé. Les aveugles sont privés de la vue, oui, mais pas du regard.

Il y a une distinction à faire entre le regard et la vue, entre le corps vu et le corps qui voit.

Prenons tout de suite en exemple le *premier* exercice de la *première* séance de l'E.A.M., l'exercice A, celui qui consiste à se déplacer dans toutes les directions de manière à occuper toute la salle. C'est un exercice de marche, proposé tel quel aussi bien à des aveugles qu'à des handicapés moteurs se déplaçant en fauteuil roulant, qui demande l'organisation d'un déplacement.

C'est en effet un exercice de décision, de cueillette d'informations sur les intentions des autres, la direction, la vitesse de leurs déplacements, leur volume, qui se passe en silence. C'est un des plus grands exercices de regard, c'est l'exercice de regard par excellence.

Qu'est-ce que le regard ?

Le regard est un prolongement du corps

Le regard est un mouvement, de l'intérieur vers l'extérieur

Le regard est action

Le regard EST mouvement.

Citons la pensée de Simone Raimon, si riche de sens, si pleine de prolongements, à la page 8 de l'introduction des E.A.M. :

"Pourquoi le biceps ou le péroné seraient-ils plus corporels que le regard, la fatigue, le désir ? La respiration plus que le cri ?"

Le regard est corps

Le regard est mouvement ...

Or, si le *premier* exercice est un exercice de regard, celui qui lui fait immédiatement suite, et qui concerne la recherche de la position debout aisée, demande expressément de ne pas regarder

-les jambes, qui doivent être verticales,

-les pieds, qui doivent être bien à plat au sol, sur un même alignement, légèrement écartés et parallèles.

Il s'agit ici, notez-le bien, de ne pas regarder son corps, et non pas pour autant de se priver de regard. On peut regarder l'animateur, les autres participants. Chacun est exposé au regard de l'autre. Personne ne montre ce qu'il faut faire. L'animateur parle.

Et dans le même exercice, dans un deuxième temps, l'animateur demande de regarder ses pieds, ses jambes et, s'il y a lieu de réajuster la position, de le faire à nouveau sans l'aide du regard .

Pourquoi ne pas regarder au début?

Pourquoi regarder ensuite ?

Pour que la vue ne vienne pas court-circuiter un mode de communication que Simone Raimon a appelé l'attention intériorisée, communication de moi à moi, de mon intention à une constatation, à travers mon corps.

Dans d'autres exercices d'E.A.M., il est demandé d'élever le bras ou d'exécuter des mouvements de mains, de

poignets, de doigts ... *sans regarder*, le regard orienté vers l'avant : c'est moi qui élève un bras, ce n'est pas le bras qui s'élève.

Le regard cerne, délimite, isole, ne fait pas de différence entre ma main et la main de l'autre. Ne pas regarder une partie de soi préserve la globalité de l'être.

Le corps est un volume, le regard ne peut pas percevoir un volume. Le corps est une histoire et le regard ne perçoit pas l'histoire, car il fragmente, il compartimente, il tronçonne.

Dans d'autres exercices encore, il est demandé de ne pas regarder le mouvement du métronome car il montre une répartition du temps. Mais on peut regarder l'animateur qui, lui, ne montre pas.

Le regard est relation.

Or, dans un souci d'abstraction, d'autonomie, il est demandé dans certains exercices de balles de ne pas suivre le parcours de la balle du REGARD alors que l'on voudrait rester lié à celle-ci ... de même que lorsqu'on apprend à monter à bicyclette, on demandera de regarder la route plutôt que de garder les yeux rivés à son guidon ... si ce n'est à ses pédales.

Enfin, ne pas se regarder dans le miroir ; pourquoi ?

Je vois à gauche ce qui est à droite: le miroir triche avec l'espace. Et comme mon corps est espace, c'est une manière de tricher avec le corps.

Le miroir ne s'adresse qu'à ma vue et je ne suis pas que vue, de même que le corps n'est pas que chair.

Il est aussi regard, voix, mouvement.

Le regard, je le répète, est une intention de communication, comme l'écoute.

Le regard EST écoute.

Relisons maintenant la réflexion pédagogique de Simonne Ramain dans la première séance des E.A.M. et entendons-la cette fois dans cette acception du regard qui est Relation – communication écoute.

"Apprécier les masses que représentent les groupes et les espaces qui les séparent en relation avec la surface de la salle et le nombre des participants ; imaginer le vide qu'on va laisser en se déplaçant ; penser qu'on n'est pas seul à faire l'ajustement, que d'autres aussi vont quitter leur place est une forme de communication non verbale entre les participants ; elle oblige à se représenter ce que devrait être le résultat en tenant compte de la participation de chacun."

Simonne PERREAU WEISS
du groupe d'études théoriques

EDUCATION DES GESTES ou EDUCATION DU MOUVEMENT ?

L'idée de cet article m'est venue à la suite d'une discussion très brève durant laquelle il avait été question des mouvements Romain. L'un de mes interlocuteurs m'avait demandé à brûle-pourpoint pourquoi la méthode Romain semblait s'intéresser au mouvement et non au geste qui présente plus d'importance sociale. Je me suis alors souvenu que la recherche de Simone Romain concernant la partie des exercices de sa méthode communément appelée "Education des attitudes et du mouvement" s'était intitulé d'abord "Education gestuelle" et plus tard "Education des attitudes et des gestes". La question posée par mon interlocuteur était donc pertinente et méritait qu'on s'y attarde un peu.

Il est en effet intéressant de comprendre ce qui a pu pousser Simone Romain à modifier ainsi le titre de son dossier d'exercices. Peut-être, cela nous conduira-t-il à suspecter aussi cet intitulé qui, il faut le reconnaître tout de suite, n'a pas été retenu par Simone Romain comme titre de son tout dernier livre, qui concerne justement la partie "mouvement" de son œuvre et pour lequel elle a préféré donner le nom de "Perception de Soi par l'Attitude et le Mouvement". On le voit, l'abord de l'histoire d'une pensée qui sans doute s'est affinée interroge la conception que

chacun se fait du mouvement et la pratique pédagogique qu'il lui donne.

Pour la commodité de cet exposé, je tenterai d'étayer mon propos autour des trois éléments retenus comme thème aux Journées d'Etudes de l'Association Simone Romain Internationale de novembre 1989 "Corps, Mouvement et Langage" en les disposant dans un ordre différent.

Geste ou mouvement ?

Quand on cherche dans un dictionnaire la définition du mot "mouvement", on trouve peu de choses. Il est question de déplacement, de "changement de position dans l'espace en fonction du temps, par rapport à un système de référence" (Petit Robert).

Pour le mot "geste" les définitions sont généralement plus longues et plus circonstanciées. Il s'agit du déplacement d'un segment corporel, le plus ordinairement les bras, les jambes ou la tête, qui a une signification. En fait, la différence entre mouvement et geste réside essentiellement dans la signification. Le premier est un déplacement repérable mais qui n'a pas de sens social alors que le second exprime un sens qui fait que lorsqu'il est situé dans un contexte, il peut être reconnu par un environnement. Ainsi,

lorsque sur un quai de gare, j'agite la main ouverte pour saluer un ami ou un parent qui s'en va dans le train, cette personne qui ne peut entendre les paroles qui accompagnent éventuellement mon geste, comprend parfaitement la signification de salutation de ce dernier. Le même déplacement de la main dans un autre pays serait peut-être reçu par le destinataire avec un sens tout différent. Qu'est-ce à dire? L'agitation de la main n'est pas n'importe quel mouvement. Elle relève d'un certain code déjà connu aussi bien de celui qui le fait que de celui qui le reçoit.

Le geste qui offre par là même un caractère d'ouverture puisqu'il fait entrer dans le champ de la communication, présente en même temps un caractère fermé dans la mesure où il est donné déjà tout fait.

Certes, cette fermeture du sens représente une économie d'énergie très intéressante. Elle évite de devoir réinventer à chaque occasion le déroulement du déplacement. Le procédé est sans cesse employé dans des contextes très variés. Ainsi, en programmation informatique, les macro-commandes ont cette fonction. Elles évitent au programmeur de devoir écrire à nouveau des séries d'opérations ; il lui est possible de regrouper celles-ci en un ensemble qu'il lui suffit d'appeler le moment venu pour le combiner à d'autres, afin d'obtenir ainsi à moindres frais des procédures parfois fort complexes.

C'est d'ailleurs un enjeu du langage. Le mot, dans le contexte de la langue, évoque pour tous ceux qui l'emploient

un sens relativement commun qui permet à la pensée et à l'action de se complexifier. Qu'en serait-il s'il fallait dans chaque conversation où il est question d'une table, s'employer à dire : "meuble de bois, de marbre, etc., fait d'un plateau horizontal posé sur un ou plusieurs pieds" (Petit Larousse) ?

Ceci étant, pourquoi Simone Ramain a-t-elle supprimé de ses derniers textes les photos des gestes propres aux séances de mouvements que bien des animateurs souhaiteraient maintenant, voire réclament à cor et à cri ? Ces photos existaient. Elles étaient partie intégrante du "Dossier 14" d'Education des Attitudes et des Gestes. Ainsi, une photo pouvait montrer le geste intitulé "pichenette". L'animateur avait la possibilité de saisir quasiment instantanément les caractéristiques de ce geste. Il lui suffisait alors de montrer à son tour au groupe ce qu'il avait reçu tout prêt ; un gain de temps et d'énergie pouvait ainsi être facilement réalisé.

Or, à la place de la photo, que lit-on dans l'ouvrage "Perception de Soi..." ? "Placer le pouce en opposition avec les autres doigts, horizontal, pointant vers l'avant, perpendiculaire à la paume de la main. Plier chaque doigt l'un après l'autre, poser l'ongle sur l'articulation du pouce situé entre les deux phalanges, faire glisser le doigt énergiquement vers l'extrémité du pouce puis le redresser." (page 123) .

Il n'y a plus de geste donné tout prêt. L'animateur d'abord et le groupe à sa suite ont l'obligation de se mobiliser pour inventer une compréhension qui sera la leur avec une marge d'erreur peut-

être supérieure à ce qu'aurait permis la photo mais qui relèvera de leur propre langage. Il est exigé un acte de création qui engage.

Mouvement et langage

En remplaçant les photos par une description verbale, Simonne Romain incite le participant à se détacher d'une démarche qui consisterait à copier un modèle, pour devenir acteur responsable d'une réponse personnelle.

La photo, pour autant, n'a pas cédé la place au mot. Il n'est pas dit, par exemple, de "jongler" avec deux balles mais de "lancer une balle en l'air d'une main et de la rattraper de l'autre, sur place ou en marchant. Les participants ont une balle dans chaque main :- lancer une balle en l'air (de la main droite ou de la gauche au choix), -pendant qu'elle est en l'air, avant qu'elle ne retombe, faire passer la balle que l'on tient dans l'autre main, dans celle qui la lancera, - recevoir la balle dans la main que l'on vient de libérer"(page 41)

La description du mouvement est privilégiée par rapport au mot de vocabulaire, obligeant les participants à reconstruire mentalement un geste que, par ailleurs, ils connaissent peut-être très bien.

Un fait d'observation mérite d'être noté. De nombreux participants, au moment où ils réalisent que ce qui leur est demandé s'apparente à l'acte de jongler, font aussitôt appel à un geste appris antérieurement, assimilé au mot, en négligeant un certain nombre d'aspects de la consigne. C'est ainsi que

la main de départ, par exemple ne fait pas l'objet d'un choix puisqu'ils vont spontanément commencer par la main avec laquelle ils ont pris l'habitude de débiter ce type de geste sans qu'il y ait conscience de ce qui se passe. L'habitude a pris le pas sur la signification de la consigne, sur la perception de la situation.

D'ailleurs, le vocabulaire ne constitue pas entièrement le langage. L'articulation que les mots entretiennent entre eux est tout aussi importante dans la mesure où elle les met en relation les uns avec les autres en les plaçant dans un contexte situationnel. La situation engage tout autant celui qui la vit que les différents éléments pris isolément.

Ainsi l'exemple de ces deux phrases rencontrées au cours d'exercices Romain effectués sur table : "réduire tel dessin au 1/4" et "le réduire du 1/4". Chacun des éléments "réduire" et "1/4" peut être entendu comme un geste ; leur connaissance et leur maîtrise risquent d'aboutir à des contre-sens si on ne perçoit pas et si on ne fait pas jouer l'articulation qui les lie.

Or, il est évident que Simonne Romain ne fait pas uniquement appel dans ses séances à des gestes originaux et tellement inhabituels que leur description suffirait à susciter une réponse créatrice chez le participant. D'ailleurs, ne dit-elle pas qu'il est possible parfois de montrer un geste ou tel aspect d'un mouvement complexe ?

Situation et langage

A quelles conditions cela peut-il se faire sans que ne soit détruite la recherche que mène chacun ? Si l'on montre tel geste, ou plus généralement lorsqu'on fait appel à un geste déjà amplement connu, la formation ne peut résider dans la conformité de la copie mais bien dans l'élaboration personnelle d'un langage intérieur, pour créer une relation originale de ce geste connu avec un environnement qui, lui, est nouveau.

Sans aller chercher bien loin, prenons pour exemple le geste du premier exercice de la première séance qui consiste à se répartir dans la salle "en s'efforçant de conserver des distances régulières entre eux et d'occuper toute la surface de la salle" (page 19).

En m'en tenant aux cinq premières séances de travail présentées dans le livre, je constate que ce geste se présente au moins neuf fois. C'est beaucoup et l'on pourrait penser que cela constitue une forme de conditionnement pour apprendre un geste qui, certes, est assez difficile quoi qu'il en paraisse à première vue.

Je pense qu'il n'en est rien et qu'au contraire, le langage des consignes sollicite constamment le participant pour qu'à chaque fois il reconsidère entièrement son abord du geste en fonction de ce qu'il perçoit de la nouvelle situation dans son ensemble.

Je ne fais que citer les textes correspondants :

"Les participants se répartissent dans la salle. Avant de prendre place, ils évaluent visuellement la distance qui leur permettra d'allonger librement les

bras face à eux et latéralement." (1ère séance, exercice C : 1C)

"Les participants se sont répartis dans la salle dont ils occupent toute la surface" (1D).

"Se répartir dans la salle de manière à ne pas se gêner" (2F).

"Les participants exécutent une marche dispersée de courte durée en veillant à ce que les distances qui les séparent soient aussi grandes que possible" (3B).

"Au fur et à mesure de leur arrivée, les participants se rangent contre les parois de la salle en laissant des distances égales entre eux. A un signal de l'animateur, ils se placent, l'un après l'autre, de manière à occuper toute la surface de la salle en évitant les manœuvres inutiles" (4A).

"Les espaces entre chaque participant permettent de faire des mouvements avec les bras allongés, les mains ouvertes en plateaux" (4B).

"Au fur et à mesure que les participants se présentent, ils sont invités à prendre place dans la salle de manière à l'occuper toute entière, à égale distance et le plus loin possible les uns des autres" (début de la cinquième séance).

"Les participants se regroupent au centre de la salle d'où ils décident de la place à prendre l'un après l'autre pour occuper toute la surface dans les conditions habituelles" (5B).

En fait, toutes ces phrases peuvent conduire au même résultat objectivement constatable, à savoir une certaine répartition des différents membres du groupe dans la salle. Pourtant, elles font toutes appel à des procédures mentales différentes, originales, tantôt géométriques (distances égales), tantôt émotionnelles

(de façon à ne pas se gêner), tantôt sociales (le plus loin les uns des autres)... demandant à chacun de faire référence plus spécialement soit à son corps propre, soit à l'ensemble du groupe, soit à la salle ...

Quel corps ?

La méthode Romain, bien évidemment, ne se préoccupe pas d'apprendre aux participants *LE* geste de la répartition dans une salle. *TEL* geste existe-il d'ailleurs, en dehors d'un contexte qui le situe, lui donne consistance et signification ? Toute réponse est toujours à créer. Elle n'est jamais acquise. Ainsi, le geste de la répartition du groupe dans la salle peut être remis en question non seulement par les consignes comme on vient de le voir mais aussi par les circonstances propres à la vie du groupe. Un participant absent, une autre disposition du mobilier dans la salle obligent à reconsidérer la réponse apportée le jour précédent.

Le corps sollicité par la méthode ne peut donc être un corps outil qui aurait mémorisé une certaine quantité de gestes en quelque sorte pré-élaborés qu'il pourrait utiliser à volonté quelles que soient les circonstances. Il s'agit plutôt d'un corps-relation, capable, à partir de ce qu'il a un jour déjà expérimenté, d'imaginer et de mettre en œuvre des rapports nouveaux parce qu'adaptés à l'environnement qui se présente dans l'instant .

Cette attitude créative suppose une attention portée à la fois à l'événement et

à soi-même. L'attention intériorisée dont parle souvent Simonne Romain dans son livre est sans doute cette forme d'attention aux jeux des relations.

"Sans se projeter totalement ni à l'intérieur, ni à l'extérieur, l'attention est présente dans tous les mouvements, car dans ce travail nous pourrions dire que le moindre geste est conduit par une présence d'attention que nous appelons intériorisée. Elle relie le sujet à ce qu'il fait sans l'enfermer en lui-même, sans l'isoler de l'ambiance extérieure." (Page 277).

On peut saisir maintenant, me semble-t-il, le chemin parcouru par Simonne Romain. Partant d'une éducation des gestes qui lui fait découvrir que la situation implique un renouvellement mental du geste, une création pour établir des relations personnelles, une attention à l'acte, elle en vient à l'éducation du mouvement, activité fondamentale, essentielle de l'individu. Si on pouvait encore prétendre apprendre des gestes, il est impossible d'envisager apprendre des mouvements, éminemment fluides et changeants puisque dépendant à un moment donné des attitudes de l'individu et des caractéristiques de la situation.

Peut-on, dans ces conditions, parler encore d'une Education des Attitudes et du Mouvement (E.A.M.) dans la mesure où le travail éducatif est entièrement situé du côté du sujet ? Il serait en fait préférable de suspecter un tel intitulé si on envisage que cette éducation doit conduire à faire acquérir des concepts ou des modèles de comportements corporels. Ces acquisitions vont

certainement se faire dans la plupart des cas mais par contrecoups, par retombées. En proposant des mouvements, la formation Romain ne cherche pas plus à faire acquérir le concept d'horizontale ou telle notion du schéma corporel qu'elle ne vise à enseigner tel geste dissocié des doigts . Par contre, elle met continuellement en jeu des gestes variés qui font appel constamment et de façon renouvelée à des concepts, incitant le participant à se situer - et donc à apprendre - puisqu'elle l'oblige à intégrer .

Le travail corporel que propose Simonne Romain s'adresse à des personnes soucieuses de se reconnaître plus que de connaître un certain nombre de fonctionnements. "C'est par l'effectuation du mouvement dont le but essentiel est d'exister par lui et pour lui que peu à peu le sujet se reconnaît dans son corps, par la sensation dynamique qu'il en a" (page 250) . Par le biais du mouvement, il s'agit de susciter une attitude d'attention à soi-même. "Les mouvements qui par leur forme, leur lenteur, leur régularité engagent l'équilibre du corps dans une dynamique sont générateurs de relation à soi par le truchement de la sensation. Il faut veiller sans cesse au mouvement lui-même, qui ne fait qu'un avec l'attention" (page 269).

Du coup, on comprend que Simonne Romain ne parle plus d'Education des Attitudes et du Mouvement à la fin de sa vie et qu'elle donne comme titre à son dernier livre : "Perception de Soi par l'Attitude et le Mouvement " .

Il va de soi que l'animateur est engagé dans cette démarche, à son niveau certes, mais tout autant que le participant à qui il propose les séances. Parmi les options que Simonne Romain a retenues dans la rédaction de son livre, il en est une qui me paraît le solliciter tout spécialement : les consignes des centaines d'exercices qui composent cet ouvrage sont toutes rédigées à l'infinif. Or, il est impossible de s'adresser à un groupe sur le mode de l'infinif, sinon à vouloir rester complètement extérieur à la proposition qu'on émet. Il s'agit donc bien pour l'animateur de se confronter lui aussi à une description de ce qui est à proposer afin de le retranscrire avec ses mots à lui dans le contexte particulier de son animation.

Face à la difficulté que peuvent présenter certains exercices, il serait totalement insensé de vouloir par exemple apprendre par cœur le texte de l'auteur pour l'apporter devant un groupe. Ce serait bien une façon de transformer ces consignes en une sorte de geste appris, conditionné, coupé de la réalité de la séance, et de tuer toute possibilité de recherche sur soi.

D'ailleurs, en élargissant le problème, c'est toute la question de la formation qui se trouve ainsi posée. Une formation de quelque nature qu'elle soit, fait appel à une très grande quantité de gestes. L'enjeu est-il de transmettre ces gestes ou de permettre aux personnes à qui l'on s'adresse de se percevoir en percevant les multiples relations qu'elles peuvent établir avec ces gestes ?

Michel BESSON
de l'Institut Simonne Romain - Paris

UN CONTEMPORAIN DE SIMONNE RAMAIN :

JEAN PIAGET

Jean Piaget est à la fois célèbre et mal connu. Chez certains, son nom évoque les monstres ; chez d'autres, plus instruits, le savant qui bâtit une œuvre importante à partir d'expériences faites auprès des enfants. Ni les uns ni les autres ne savent qu'il est à proprement parler le fondateur de la psychologie et de l'épistémologie génétique². Sa vie durant il n'eut de cesse de comprendre et expliquer l'évolution de la connaissance scientifique au cours de l'histoire (phylogenèse) en recourant à l'étude du mode de construction des connaissances chez l'individu (ontogenèse). Son hypothèse était qu'il existait des mécanismes de passage d'un niveau de connaissance à un autre, communs à l'ontogenèse et à la phylogenèse. Ses recherches aboutirent à la création de la plus importante théorie du développement intellectuel élaborée de nos jours. Les psychologues du monde entier, mais également les pédagogues, les enseignants et les éducateurs s'y réfèrent toujours dans leur pratique

auprès d'enfants et adolescents tant normaux qu'handicapés.

Sa vie, ses écrits

Celui qui se lance dans la lecture de son autobiographie³, écrite à la demande d'un professeur anglais pour un livre sur l'histoire de la psychologie, ne peut qu'être frappé par la précocité et la fécondité de la vie scientifique de Jean Piaget.

Piaget est né à Neuchâtel en 1896. Très tôt il négligea le jeu pour le travail: entre 7 et 10 ans, il s'intéressa "successivement à la mécanique, aux oiseaux, aux fossiles, aux coquillages marins" ; à 10 ans, il écrivit son premier article sur "un moineau albinos", publié un an plus tard dans une revue scientifique. Sa passion pour la zoologie ne cessa de l'habiter durant toute son enfance et son adolescence. A 21 ans, après de brillantes études à l'Université de Neuchâtel, il obtint un doctorat en sciences naturelles avec, pour thèse,

² Psychologie génétique : science qui étudie l'homme dans son développement.

Epistémologie génétique : science qui étudie la connaissance scientifique dans son

développement, dans sa structure et dans ses fondements.

³ Piaget J. , *Autobiographie*, Cahiers Vilfred Pareto, 1966, N° 10 .

l'étude de la capacité adaptative d'un mollusque du Valais transplanté dans le lac de Neuchâtel. Sa voie semblait toute tracée : celle d'un biologiste préoccupé par le mécanisme des processus adaptatifs mis en œuvre par l'organisme afin de répondre aux modifications du milieu dans lequel il vit.

C'était sans compter sur l'impact des crises, tant religieuse que philosophique, qu'il avait traversées entre 15 et 20 ans, et qui l'avaient amené à se plonger dans la pensée de grands philosophes tels Bergson, Comte, Spencer, Kant, etc. . En consignait ses propres idées dans de nombreux cahiers, il découvrit alors ce qui allait être le but de sa vie : construire une théorie de la connaissance en se fondant sur une analyse du biologique ... "Je pris la décision de consacrer ma vie à l'explication biologique de la connaissance". Il rédigea à cette époque un roman philosophique et un essai contenant en puissance les idées essentielles qui allaient guider ses recherches ultérieures.

Mais la philosophie, qui apporte des constructions sans bases expérimentales, ne permet pas d'établir de lien entre la biologie et l'épistémologie ; Piaget décida donc de se tourner vers la psychologie expérimentale pour vérifier ses idées. Sitôt son doctorat obtenu, il partit à Zurich pour y travailler un an, d'abord dans un laboratoire de psychologie, ensuite dans la clinique psychiatrique de Bleuler. Puis il se rendit à Paris où il séjourna 2 ans, suivant des cours à la Sorbonne sur la psychopathologie, assistant aux présentations de malades à

Sainte-Anne, et faisant ses premières recherches théoriques sur des tests d'intelligence que le Dr Simon l'avait chargé de standardiser, mais qu'en fait il transforma en étude génétique des notions de classe et de relation . Là il découvrit la valeur de l'entretien clinique - celui qu'il pratiquait en particulier avec les malades mentaux à Sainte-Anne - et inaugura une nouvelle méthode d'analyse de l'intelligence, celle consistant à s'intéresser au processus du raisonnement, et non à son résultat, à travers un dialogue entamé avec l'enfant sur des sujets divers. De tels cours et recherches furent déterminants pour Piaget, lui offrant le support définitif à ses préoccupations épistémologiques, à savoir la psychologie génétique. En effet, pour établir ce qu'est la connaissance, il ne suffit pas de savoir ce qu'elle constitue au terme de sa formation ; encore faut-il se demander comment elle se forme, comment elle s'accroît, donc étudier sa genèse.

A la demande de Claparède, il revint en Suisse et occupa, de 1921 à 1925, le poste de chef de travaux à l'Institut Jean-Jacques Rousseau, devenu ensuite l'Institut des Sciences de l'Education de l'Université de Genève dont il sera nommé co-directeur de 1933 à 1971. Entre 1925 et 1929, il est professeur de psychologie, sociologie et philosophie des sciences à l'Université de Neuchâtel, puis professeur d'histoire de la pensée scientifique à la Faculté des Sciences de l'Université de Genève. Pendant toute cette période, il donne des cours à l'Institut J.J. Rousseau et écrit ses premiers ouvrages de psychologie de l'enfant qui le rendent immédiatement célèbre : Le langage et la pensée chez

l'enfant (1923), Le jugement et le raisonnement chez l'enfant (1924), La représentation du monde chez l'enfant (1926), La causalité physique chez l'enfant (1927), Le jugement moral chez l'enfant (1932). Ces travaux sur le développement de la pensée enfantine vinrent étayer les théories de l'Education nouvelle ; Piaget fut alors invité à donner des conférences dans des universités européennes et aux Etats-Unis. Nommé, en 1929, directeur du Bureau International de l'Education, il maintint l'espoir que cet organisme contribue à l'amélioration des méthodes pédagogiques et à l'utilisation, par des enseignants, de techniques mieux adaptées à la mentalité de l'enfant. Par la suite, en 1945, le BIE fut rattaché à l'UNESCO au sein duquel Piaget représenta son pays et dirigea, pendant une brève période, le département de l'Education. Il écrivit plusieurs textes et articles sur l'éducation et la pédagogie dans divers ouvrages et revues, textes et articles réunis plus tard en volumes tels que " Psychologie et pédagogie" (1969), "Où va l'éducation" (1972).

De 1930 à 1940, ses travaux portèrent sur le développement de l'intelligence avant le langage, aboutissant à la publication d'ouvrages tels que "La naissance de l'intelligence chez l'enfant" (1937), "La construction du réel chez l'enfant" (1937) . En 1940, à la mort de Claparède, il lui succède dans la chaire de psychologie expérimentale et à la direction du Laboratoire de Psychologie. Il assure aussi la continuité de l'édition des Archives de Psychologie et collabore à la Revue Suisse de Psychologie éditée

par la Société suisse de Psychologie, nouvellement créée, dont il accepte la présidence pendant les trois premières années. Concomitamment, il fait porter ses recherches sur tous les aspects de la connaissance (perception, espace, temps, mouvement, vitesse, nombre, quantités, etc.) publiant les ouvrages suivants : La genèse du nombre chez l'enfant (1941, en collaboration avec A. Szeminska), Le développement des quantités physiques chez l'enfant (1941, avec B. Inhelder), La formation du symbole chez l'enfant (1946), Le développement de la notion de temps chez l'enfant (1946), La psychologie de l'intelligence (1947), La représentation de l'espace chez l'enfant (1948, avec B. Inhelder), La géométrie spontanée chez l'enfant (1948, avec B. Inhelder et A. Szeminska), La genèse de l'idée de hasard chez l'enfant (1951, avec B. Inhelder), De la logique de l'enfant à la logique de l'adolescent (1955, avec B. Inhelder) . En même temps, il poursuit ses activités d'enseignement comme professeur de sociologie à l'Université de Lausanne (1938-1951), de sociologie à la Faculté des Sciences économiques et sociales de Genève (1939-1952), de psychologie de l'enfant à la Sorbonne (1952-1963).

A partir des années 1950, il conceptualise les problèmes de l'épistémologie et rédige des livres tels que : Introduction à l'épistémologie génétique (1950), Sagesse et illusion de la philosophie (1965), Biologie et connaissance (1967), Le structuralisme (1968), etc... En 1956, il crée le Centre International d'épistémologie génétique à l'Institut des Sciences de l'Education à

Genève, centre regroupant des savants de disciplines différentes (physiciens, logiciens, mathématiciens, psychologues, linguistes, biologistes, etc.) et des chercheurs dont les travaux firent l'objet de publications de la collection "Etudes d'épistémologie génétique".

Génie reconnu de son vivant, il reçut en 1971 son trentième titre de docteur honoris causa, et en 1972 le prix Erasme pour la contribution qu'il apporta à la culture et à la science européenne. En 1973, il fut le premier lauréat du Prix de l'Education créé en France dans le cadre de l'Institut de la vie. Lorsqu'il s'éteignit, en 1980, il devait laisser l'image d'un homme dont la puissance de travail, alliée à une grande rigueur intellectuelle, allaient marquer durablement la pensée scientifique de notre époque.

Ses idées maîtresses

Centré sur le problème de la formation des connaissances et sur celui, connexe, de la constitution de l'intelligence, Piaget a développé dans son œuvre deux idées maîtresses.

La première de ces idées est celle de la genèse des connaissances, et solidairement de l'intelligence. Les connaissances ne sont pas innées,

données à la naissance, mais se construisent graduellement par étapes, selon un ordre constant, chaque étape étant marquée par l'apparition d'une nouvelle structure mentale⁴ plus complexe et plus riche que la précédente et rendant compte, par là-même, de l'accroissement des connaissances. Ces étapes sont au nombre de quatre :

Vers 15 mois, l'enfant atteint le niveau de connaissance toute pratique du monde extérieur, dotant son environnement d'objets permanents, percevant les rapports spatiaux, causaux et temporels entre objets, mais seulement en présence de ceux-ci faute encore de pensée et de représentation. A partir de 18 mois environ, c'est l'étape de la connaissance "figurative" : grâce à l'apparition de la fonction symbolique, permettant de différencier signifiant et signifié⁵, l'enfant devient capable de se représenter, par un ensemble d'images mentales, les objets et les situations absents et de les évoquer par le langage, l'imitation gestuelle, le dessin, le jeu symbolique. Les connaissances qui se développent à cette étape sont empreintes d'égoïsme (fondées sur le point de vue propre de l'enfant), et de syncrétisme (fondées sur une perception globale et confuse des objets et situations). Vers 7 ans, l'enfant parvient à l'étape de la connaissance "opération concrète"⁶ : il devient apte à saisir

⁴ Par "structure mentale", il faut entendre l'organisation interne des connaissances. Piaget a voulu montrer que notre pensée ne se réduit pas à une somme de notions, mais consiste en systèmes d'ensemble qui coordonnent ces notions et les mettent en relation les unes avec les autres selon des lois propres à chaque structure.

⁵ Le "signifié" renvoie aux objets ou événements, le "signifiant" aux moyens utilisés pour se les représenter.

⁶ Piaget parle d'"opérateur" pour signifier que l'action effective du niveau sensori-moteur s'intériorise, c'est-à-dire peut dorénavant s'effectuer en pensée.

mentalement les relations entre objets - celles-là même qu'il avait perçues sur un plan pratique, vers 15 mois - allant au-delà de ce que sa perception lui fournit comme information sur le réel, et arrivant à conserver aux transformations perçues une certaine permanence, d'où l'apparition de notions telles que celles de classe, de nombre, de causalité, d'espace, de temps, etc.... Vers 11-12 ans, c'est l'accession à la dernière étape, celle de la connaissance "opératoire formelle" : l'enfant n'a plus besoin de manipuler les objets pour appréhender le réel, il est capable de spéculer verbalement sur des données totalement intériorisées, de déduire certaines conclusions d'hypothèses énoncées verbalement, d'élaborer des notions telles que celles de proportion, de corrélation, de probabilité, etc.

Quant à l'intelligence, que Piaget considère comme une forme d'adaptation⁷ du sujet à son milieu, prolongeant l'adaptation biologique de l'organisme à son environnement, elle suit les mêmes étapes de développement puisque intelligence et connaissances sont solidaires. Vers 15 mois, apparaissent les premières manifestations de l'intelligence dite sensori-motrice : le bébé devient capable de se fixer un but pratique et de trouver les moyens adéquats pour l'atteindre (par exemple, rapprocher un objet éloigné en attirant à soi le support sur lequel il est posé). A partir de 18 mois environ, grâce à l'émergence de la fonction symbolique, la pensée fait son apparition. une pensée

tout d'abord pré conceptuelle (les objets dénommés par l'enfant ne sont pas considérés par lui comme faisant partie de classe d'objets, mais comme autant d'exemplaires-type, parce qu'il se montre incapable d'effectuer des mises en relation), puis intuitive ou prélogique, l'enfant commençant à établir des liaisons, des dépendances entre une action et un résultat ainsi qu'entre le résultat d'une action et une autre action à effectuer - mais ces liaisons se font encore à sens unique et restent isolées les unes des autres. Vers 7 ans, l'intelligence devient apte à coordonner les actions dans les deux sens (Piaget parle de réversibilité de la pensée) : c'est l'avènement de la logique, de la capacité à raisonner sur des objets ou situations présents ou immédiatement représentés, et d'en comprendre les transformations ; l'intelligence est dite opératoire concrète. Vers 12 ans, l'intelligence prend une forme opératoire formelle : le raisonnement, se libérant du concret, se fait sur des objets de pensée ; il opère par déduction logique et élabore des hypothèses sur l'ensemble des possibles.

Qu'il s'agisse de connaissances ou d'intelligence, leur développement est ainsi le produit d'une construction continue et progressive ; d'une construction où chaque nouvelle connaissance, chaque nouvelle forme d'intelligence est la reconstruction de la précédente sur un plan nouveau. Entre le biologique et le cognitif, il y a continuité : c'est à partir des réflexes dont il dispose

⁷ L'adaptation est définie par les critères suivants : celui de la réussite de l'action, lorsqu'on envisage le comportement de

l'individu ; celui de la compréhension des phénomènes, lorsqu'on envisage la pensée de l'individu .

à la naissance que l'enfant élabore son organisation cognitive.

La seconde des idées maîtresses de Piaget est celle de l'importance de l'activité du sujet dans la construction des connaissances. Il a en effet montré que si les structures mentales, et par là-même la connaissance que peut avoir le sujet du monde extérieur, se modifient, c'est grâce à un processus d'interaction entre le sujet et le monde extérieur. Comment comprendre cette interaction? Comme un flux continu d'échanges entre le sujet essentiellement actif, cherchant à attribuer des significations aux objets et événements perçus en fonction de ses structures mentales (ce que Piaget appelle l'"assimilation") et un monde extérieur résistant à la compréhension que s'efforce d'en avoir le sujet lorsque ses structures mentales ne sont pas assez élaborées. Toujours actif, le sujet tente alors de réduire les résistances du réel - et donc les conflits cognitifs qui en résultent- en développant des procédés d'ajustement intellectuel (ce que Piaget appelle l'"accommodation"). Ainsi se modifient et s'enrichissent progressivement ses structures mentales, donc ses connaissances. Un tel mécanisme d'assimilation-accommodation, menant à l'adaptation, se retrouve au niveau biologique, marquant bien la continuité qui existe entre le biologique et le cognitif.

Si la construction de l'intelligence, en ses formes et contenus, est le fruit d'un processus d'interaction sujet-objet, il ne s'agit pas pour autant d'en évincer d'autres facteurs tels que la maturation du système nerveux, et les stimulations apportées par l'environnement. Piaget

n'a pas nié leur rôle, mais a bien mis en évidence qu'ils n'étaient pas suffisants pour rendre compte du développement des connaissances. Pour lui les facteurs liés à l'activité du sujet prédominent, à savoir l'expérience avec les objets par manipulation directe sur eux, et l'exercice des structures mentales. L'expérience est en effet essentielle en ce qu'elle fournit au sujet deux types de connaissances : l'une, appelée physique, qui consiste à connaître les propriétés spécifiques des objets (le poids, la taille, la couleur, etc.), l'autre, appelée logico-mathématique, qui consiste à prendre conscience des propriétés que les actions effectuées sur les objets véhiculent (l'ordre, le dénombrement, etc.). Quant à l'exercice, il joue un rôle important dans la construction des structures mentales, en ce qu'entraînant un accroissement de mobilité et donc une adaptation de plus en plus parfaite à la réalité, il engendre une série d'intérêts nouveaux, débouchant sur de nouveaux conflits cognitifs et, par conséquence, de nouvelles formes d'équilibre.

Ces deux idées maîtresses de Piaget montrent bien l'intérêt que peut présenter le modèle piagétien dans une perspective éducative. Leur valeur est incomparable en ce qui concerne des questions aussi importantes que l'appropriation et l'utilisation des connaissances ; c'est ce que nous tenterons de démontrer dans un prochain article.

Viviane KIERZKOWSKI-GUERDAN
psychopédagogue - Genève

ETAPES DE DEVELOPPEMENT DES CONNAISSANCES ET DE L'INTELLIGENCE

	PERIODES	CONNAISSANCES ET FORMES D'INTELLIGENCE	STRUCTURES MENTALES
NIVEAU DE L'ACTION (0 à 2 ans)	SENSORI-MOTRICE	- Construction progressive de l'intelligence sensori-motrice passage de l'activité réflexe aux habitudes motrices, puis à la découverte et à l'invention de moyens nouveaux pour atteindre un but pratique - Connaissance progressive du monde extérieur environnement doté d'objets permanents entretenant entre eux des rapports spatiaux, causals et temporels .	Passage des structures de rythme et de régulation à la structure du "groupe des déplacements" . = LOGIQUE EN ACTION
NIVEAU DE LA PENSEE (2 à 16 ans)	REPRESENTATIVE PRE-OPERATOIRE (2 à 7 ans)	- De 2 à 4 ans, apparition de la fonction symbolique (langage imitation gestuelle différée, dessin, jeu symbolique) ; intériorisation des schèmes d'action en représentations . - De 4 à 5 ans, débuts de la pensée préconceptuelle : représen- tation du monde égocentrique, syncrétisme du raisonnement - De 5 à 7 ans, débuts de la pensée intuitive : déclin de l'égo- centrisme et du syncrétisme, début du raisonnement logique (l'enfant effectue certaines mises en relation).	Développement de la structure des "fonctions constituantes" = PRE-LOGIQUE
	OPERATOIRE CONCRETE (7 à 12 ans)	- Construction de l'intelligence concrète : capacité de raisonner sur des transformations . - Apparition des notions de conservation, de classe, de nombre, de mesure, de causalité, d'espace, de temps, etc ...	Développement de la structure du "groupe de Galois" et des "groupements " = LOGIQUE CONCRETE
	OPERATOIRE FORMELLE (12 à 16 ans)	- Construction de l'intelligence formelle (dite également "hypothético-déductive") : capacité de spéculer verbalement sur des données totalement intériorisées, de déduire certaines conclusions d'hypothèses énoncées . Apparition des notions de proportion, de corrélation, de probabilité, de hasard, etc...	Développement de la structure du "groupe de Klein"(groupe INRC) = LOGIQUE FORMELLE

EDUCATION DES ATTITUDES ET DU MOUVEMENT DANS LE CADRE DU C.I.S.P. - GENEVE

Le centre d'intégration socio-professionnelle de Genève accueille des adolescents et des adolescentes handicapés mentaux en vue de leur préparation à une activité en atelier protégé. Les jeunes ont en commun un déficit intellectuel, mais l'origine des handicaps est variable : trisomie, psychose déficitaire, épilepsie, traumatisme crânien, etc... Pour d'autres informations, vous pouvez vous référer à l'article paru dans la revue "Labyrinthe", n° 6.

Les différentes formes de mouvement au C.I.S.P.

La population à laquelle mes collègues et moi-même nous adressons a un développement mental perturbé aussi bien sur le plan de la compréhension que sur celui de la réalisation.

Ces adolescents sont mal à l'aise dans un corps et un esprit qu'ils maîtrisent mal. Or nous le savons, le développement de l'un est indissociable de celui de l'autre. Dans notre établissement, nous proposons diverses activités corporelles, à savoir : l'E.A.M., des leçons de gymnastique et de natation ainsi qu'un cours d'expression par la musique.

Développer prise de conscience et perception de soi.

La majorité des individus sous-emploie cet outil qu'est le corps. A plus forte raison la personne handicapée qui est

souvent victime du privilège accordé au développement intellectuel par la société dans laquelle nous vivons au détriment de celui, pourtant essentiel, de la perception de soi. Bien que cela soit contraire à toute logique, il s'agit d'un état de fait.

Pourtant, d'un mauvais usage du corps découlent :

a) une difficulté de relation avec soi-même ;

b) des troubles d'orientation, de situation, de latéralité ainsi que des difficultés temporelles ;

c) des difficultés pour entrer en relation avec autrui (ne pas ou mal percevoir l'autre) .

Le développement corporel et tout le champ d'expériences concrètes qu'il représente est une étape indispensable vers l'épanouissement de l'être et l'accroissement de ses capacités. Il n'y a pas d'harmonie possible sans franchir cette étape, l'éducation des attitudes et du mouvement invitant à une démarche personnelle, vécue de l'intérieur.

L'application de l'E.A.M.

Si les jeunes fréquentant le C.I.S.P. sont à même de participer aux séances que nous leur proposons, l'application de l'E.A.M. me pose un certain nombre de questions concernant quelques adolescents avec lesquels, de par leur problématique respective, j'encours le risque de passer d'un vécu personnel

voulu par le Romain à la création involontaire d'automatismes par la reformulation nécessaire des consignes, séance après séance.

Une partie des 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 donc une image très perturbée du schéma corporel.

Dans un certain nombre de cas, je constate un manque de motivation plus ou moins important lié à une impossibilité totale de comprendre la consigne (ou un nombre important d'éléments qui la composent). Faute de pouvoir intérioriser l'exercice, l'élève ne peut par conséquent réaliser ce qui lui est demandé. C'est comme lui parler un langage auquel il n'a pas les moyens d'accéder. Si elle était momentanée, cette frustration serait constructive. Comme elle perdure pour les raisons mentionnées ci-dessus, elle est génératrice d'un vécu d'échecs répétés. Des prérequis manquent pour que la situation puisse se modifier.

Après avoir tenté de maintenir une partie des séances qui sont proposées dans le livre en adaptant certains exercices, formule acceptable pour la plupart des adolescents, j'ai souhaité m'intéresser aux plus handicapés. En effet, quelles que soient les méthodes appliquées, il y a toujours une catégorie de personnes qui ne peuvent pas répondre - ou partiellement seulement - aux exigences telles qu'elles sont formulées.

Pour les jeunes dont il est question ici, déjà le fait d'interrompre une activité pour en commencer une autre demande un temps considérable ou une faculté d'adaptation qu'ils ne possèdent pas. Lorsqu'il faut changer de local, cela entraîne une perturbation supplémentaire et le fait d'entrer dans un lieu quasiment vide suscite différents types de réactions et de comportements avant même que la leçon ne débute :

- les plus apathiques (souvent les mongoliens), entrent et s'assoient par terre ou sur le banc le plus proche,
- les plus angoissés (souvent les psychotiques), marchent de long en large ou restent sans bouger, debout dans un coin ou au milieu de la salle; des stéréotypes peuvent s'accroître ou même réapparaître.

Il arrive que le groupe en tant que tel n'existe plus, plusieurs adolescents se repliant sur eux-mêmes et s'isolant totalement du monde qui les entoure. En ce qui les concerne, peut-on encore prétendre "qu'il se passe quelque chose"? Je suis affirmatif si le long terme modifie cette attitude ; parfois cela n'est malheureusement pas le cas et mon approche est alors quelque peu différente.

Pour pouvoir travailler avec des élèves très perturbés, il faut recréer un cadre bien délimité à l'intérieur duquel chacun retrouvera la sécurité dont il a besoin pour pouvoir agir.

Après avoir pris la "température" du groupe, je décide de la manière de commencer la leçon qui débutera par différents types d'exercices favorisant un

retour au calme et une meilleure capacité d'écoute.

Je reprends souvent quelques exercices que Simonne Romain m'avait proposés en son temps. Par exemple, chaque participant s'assied par terre (et moi y compris) et fait rouler un ballon à tour de rôle à son voisin ou à un camarade de son choix en le nommant. Le destinataire peut également prononcer le nom de l'expéditeur. Cet exercice peut se vivre aussi debout, avec d'autres consignes que je veille à modifier d'une séance à l'autre.

Lorsque le groupe est complètement éclaté, dominé par l'angoisse d'un ou plusieurs de ses membres, je remplace l'E.A.M. par un moment de relaxation en position couchée ou debout. L'intérêt de ma démarche est toujours la même, à savoir de permettre aux élèves de se retrouver eux-mêmes, de se "rassembler", de s'apaiser, de se sentir exister, de favoriser en eux une détente et, partant de là, de retrouver une disponibilité intérieure :

- couché, découvrir son corps posé sur le sol, le sentir et en percevoir les points d'appui,

- prise de conscience de sa propre respiration, de son rythme cardiaque, de son existence.

Cette approche permet aussi de faire tout un travail de base au niveau du schéma corporel (prise de conscience de son corps, de sa forme, de son volume, de ses segments et de leur position relative, de vivre l'expérience de son propre espace corporel en tant qu'espace limité opposé à l'espace extérieur).

Ces moments de détente ne font naturellement pas partie de l'E.A.M.

mais permettent néanmoins à des jeunes très angoissés ou d'un niveau intellectuel faible d'y accéder progressivement.

D'autre part, je me suis aperçu que beaucoup d'adolescents handicapés manquent de vocabulaire et ne savent pas ce qu'est un avant-bras, un poignet, une cuisse, voire le dos ou le ventre. Certains comblent ces lacunes en pratiquant régulièrement l'E.A.M., d'autres pas, même après trois années de travail et cela m'interroge. Pour ces jeunes, je tente de favoriser une prise de conscience par d'autres moyens; j'établis par exemple un lien -par le toucher- entre la partie du corps concernée et le mot qui sert à la nommer, chacun agissant sur lui-même.

En l'état actuel de ma pratique, je constate un écart entre ce que l'EAM demande et les possibilités de certains adolescents qui fréquentent le C.I.S.P.

Ce saut est parfois trop important pour que l'élève puisse "entrer" dans ce qui lui est proposé et, malgré la succession des séances, l'évolution n'est pas significative. Au contraire, j'ai remarqué parfois un accroissement de la passivité et du désintérêt, m'amenant à chercher une approche différente pour ces cas particuliers. J'ai cependant le souci de ne pas m'engager dans des démarches individualisées mais au contraire, de favoriser toujours le travail de groupe.

R. Milliquet
du Centre d'Intégration
Socio-Professionnelle - Genève

LES MORDACHES

I) PRESENTATION DE L'EXERCICE

Observations et discussions

a) Des marques sont laissées par les stries du mors sur une pièce qui a été serrée dans l'étau.

Laisser le groupe comprendre le pourquoi de ces stries ;

Introduire la notion de dureté différente des métaux.

b) Il s'agit de prévoir un dispositif qui protège la pièce des mors de l'étau (intermédiaire moins dur), qui doit être amovible et doit se maintenir en place pendant le serrage.

La discussion doit permettre d'observer au moins les 3 critères suivants :

1) Les dimensions de la mordache qui doivent coïncider avec les dimensions de l'étau.

2) La dureté de la matière utilisée pour la fabrication de la mordache

3) La forme de la mordache, la position des lignes-plier qui garantissent la facilité de la mise en place et le maintien en position pendant le serrage ou le desserrage de l'étau.

1ère étape : travail sur du papier dessin

Voici le développé de la mordache (voir figure n° 1)

Il s'agit de recopier le plus exactement possible le modèle qui correspond à la largeur de votre étau :

- ensuite, placer les lignes de pliage;
- découper à l'aide des ciseaux;
- plier;
- essayer (si la forme ne convient pas, recommencer en tenant compte de la première expérience) .

2ème étape : travail sur tôle

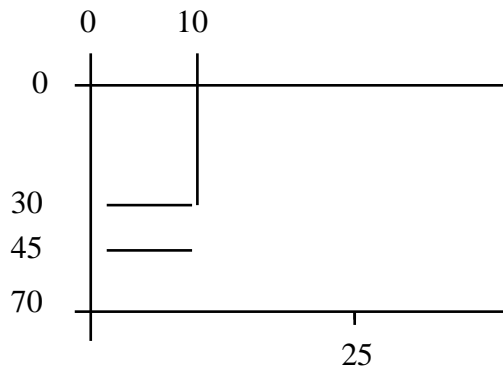
- Prévoir la tôle (calculer les dimensions de la tôle pour y découper les deux mordaches ; tenir compte des découpes ; découper aux dimensions justes).

Le débit n'est pas réalisé avant.

a) TRAÇAGE (apport technique)

1. Choix des bords de référence ;
2. Chaîne de cote qui oblige le transfert de cotes (démonstration au début).

II) CONSIGNES



b) DEMONSTRATION DU PERÇAGE

Ablocage de la bande de tôle sans étau ;

Traiter de la sécurité relative aux défauts d'ablocage des pièces rassurer les élèves (1er exercice de perçage) ;

La machine est réglée avant la démonstration (fréquence de rotation) .

c) DECOUPAGE A CISAILLE A LEVIER

En suivant précisément le traçage, sans dépassement des traits

Dire aux élèves que la technique est semblable au découpage avec les ciseaux;

Travail en bout de lame, ou au fond.

d) PLIAGE (mise en forme dans l'étau directement avec le maillet)

Apport technique : le choix du maillet (l'allongement et l'écrasement de la tôle par le marteau, le choc en porte à faux et à coup portant) ;

Courte démonstration exécutée par l'enseignant sur des chutes de tôles.

Prévoir des épaisseurs de tôles sensiblement différentes d'un élève à l'autre (10/10 et 15/10)

Leur faire remarquer :

la difficulté (ou la facilité de pliage),

La valeur du rayon de pliage à conserver.

Remarque : l'ordre d'exécution doit être impérativement respecté :

a) le traçage complet des deux mordaches

b) le perçage (4 trous Ø 3)

c) le découpage

d) le pliage

Quelques remarques à propos de l'exercice

Le choix du thème

C'est un exercice de très courte durée, qui permet à des élèves (1er exercice de 4ème technologique) de

- "toucher" cette caractéristique de la dureté des métaux.

- ensuite d'arriver très vite à une pièce qui servira par la suite, en passant néanmoins par des opérations telles que : traçage à plat, perçage, découpage et pliage.

But de la discussion initiale

- inciter afin que le jeune ose s'exprimer ;

- amener à réfléchir et ne pas attendre que tout soit dit ;

- apprendre à regarder pour voir.

Pourquoi le modèle du développement ?

Cela permet de :

- arriver rapidement à l'exécution ;
- travailler la lecture de plan (dessin à plat) ;

- s'imaginer la forme en relation avec les critères dégagés dans la discussion, cote et forme finale (aucun mordache déjà réalisé n'est montré) .

Pourquoi le papier ?

- rapidité de la vérification ;

- possibilité de recommencer.

Pourquoi "prévoir" la tôle ?

Cela oblige à :

- prévoir les deux mordaches et donc envisager la symétrie pour qu'ils s'adaptent à l'étau ;

- se représenter l'orientation et prévoir les encombrements.

Pourquoi si peu de démonstrations ?

- ne pas permettre à l'élève de copier l'attitude (geste) de l'enseignant ;

- l'obliger à découvrir par lui-même (importance de la démarche de chacun) ;

- l'obliger à transférer sur un support différent le travail effectué sur papier.

Pourquoi l'apport technique ?

- Il est nécessaire, pour éviter le report et l'amplification des erreurs;

- Mais il s'agit d'apporter le support technique au moment seulement où il prend son sens.

Pourquoi l'ordre d'exécution ?

A une raison technique s'ajoute une raison pédagogique :

+ Raison technique :

- le perçage facilite le découpage
- le maintien plus facile de la tôle entière pour le perçage.

+ Raison pédagogique :

- obliger les élèves à ne pas travailler au coup par coup, ce qui est

une façon de vouloir être rassuré par la
forme qui se dégage.

Pourquoi le rapprochement avec "la paire de ciseaux" ?

- l'élève doit reconstituer mentalement la démarche ;
- lutter contre l'automatisation (sans réflexion) .

REFLEXIONS GENERALES

La pédagogie de cet exercice amène quelques remarques :

- la présence permanente de l'animateur
 - le prévisible et l'imprévisible
 - ne pas intervenir, laisser évoluer, pour que l'animateur puisse à son tour comprendre la démarche de l'élève
 - chacun travaille à son rythme, organise son poste de travail en fonction de sa propre démarche, en tenant compte de la disponibilité du matériel et des machines mis en commun
 - ne pas s'attendre obligatoirement à un résultat parfait de la mordache,

L'important étant le vécu et non la pièce finie

- dans l'exercice suivant, l'élève ne travaillera plus sur une tôle, mais sur une pièce prismatique (3 dimensions) et la précision sera davantage rigoureuse.

- le fait que l'élève puisse travailler à son rythme permet d'avoir plus d'intérêt pour son travail ; il cherchera à passer à l'étape suivante le plus rapidement possible entraînant dans son sillage l'élève le plus lent.

- par le biais de la gestion de l'outillage collectif, l'élève qui est amené à agencer son travail en tenant compte de l'autre, cherchera à regrouper les interventions sur telle ou telle machine (gain de temps)

- l'élève est obligé par ce fait de rentrer en communication avec les autres.

Jean-Paul SCHULTZ
Gérard DIDELON
du Lycée d'Enseignement
Professionnel Interentreprise
(L.E.P.I.) - Boulay

OBSERVATIONS LIEES AUX ELEVES DE 4EME TECHNOLOGIQUE

Le Dossier D de la méthode Romain est pratiqué à raison de 5 heures hebdomadaires.

Ces observations sont davantage orientées sur les effets dits secondaires, négligeables, indépendants de ce qui est traditionnellement (et nous insistons sur "traditionnellement") baptisé Enseignement.

Notre but est :

- 1) -Aborder une formation qualitative non quantitative.
- 2)-Développer l'esprit critique par opposition à l'apprentissage avec un grand A.

Définition du Robert :

Modifications durables du comportement d'un sujet, grâce à des expériences répétées, par extension, processus d'acquisition des automatismes sensori-moteurs et psychiques.

Méconnaissance du corps :

Dans la situation de départ de l'année scolaire, le corps est considéré

par l'élève comme un tas d'os et de muscles.

Exemple : Un tabouret est à proximité d'une machine ; l'élève y trouve sa place sans se préoccuper de la position du tabouret par rapport à la machine et à son corps. Ces postures automatiques non réfléchies sont, dans la majeure partie des cas, considérées comme naturelles.

Responsabilité personnelle :

Demander de bouger le poignet, c'est le coude qui bouge. Il existe là une véritable incapacité de promener le cerveau au niveau des muscles et des articulations. Du fait de la méconnaissance de son propre corps, il y a absence d'engagement personnel et de responsabilité de la part de l'élève.

Exemple : Pendant longtemps, l'élève dira : "la lame de scie est coincée" et non "j'ai coincé la lame".

Les responsables, ceux qui gravitent autour du jeune ont tort, sauf le jeune lui-même.

Recherche pédagogique de l'atelier :

C'est ainsi qu'à travers des exercices autres que ceux de la méthode, il faut créer des situations globales qui permettront de gérer la différence, de découvrir la notion d'espace ... d'aboutir à une disponibilité mentale, au geste et au groupe. Créer une ambiance propre au travail par l'attitude corporelle qui transmet cette ambiance.

Ceci exige de la part de l'enseignant une attitude permettant une démarche de l'enseigné sans qu'il ne devienne un assisté (absence de l'aide ... est-ce aider que d'aider ?)

Essayer de présenter aux élèves des situations complexes contenant une multitude d'opérations diverses à réaliser, nécessite de la part de ceux-ci l'obligation d'encourager leur démarche personnelle qui ne pourra plus être calquée sur un type.

Par ailleurs, une présentation ainsi diversifiée oblige la rupture dans le déroulement de l'exercice. Il n'est pas aisé d'abandonner un travail en cours et d'entamer un nouveau travail différent.

Par la même occasion, c'est le groupe qui définit la durée d'exécution et crée de ce fait une dynamique de groupe. En permettant un certain degré de liberté, on amène à l'autonomie, l'équilibre corporel : être bien dans sa

peau permet d'aboutir à une disponibilité mentale, favorisant la "création", engendrant la motivation, résultat de la démarche personnelle de l'élève.

Il y a nécessité d'engagement et de risque calculé, amplifiés par le doute permanent.

Autres observations :

- la mise en route du travail s'effectue en 2 ou 3 mois.

- l'envie de travailler existe ; l'atelier se transforme en cocotte en ébullition.

- l'absent n'est pas handicapé à son retour. Il retrouve très rapidement son rythme.

Conclusion :

La formation est centrée sur l'élève et le programme officiel prend sa place comme un cadre et non comme un cerveau.

Claude MANGIN
du Lycée d'Enseignement
Professionnel Interentreprise
(L.E.P.I.) - Boulay

