ACTES DES RENCONTRES DE LA BORDE 2009

Pédagogie et psychothérapie institutionnelles

25 AU 27 OCTOBRE 2009

Groupe organisateur :

groupe de Pédagogie Institutionnelle de la Gironde

http://pig.asso.free.fr

SOMMAIRE

Présentation 3
Patrick Geffard

L'Accueil à la clinique de La Borde 5
Catherine de Luca-Bernier

« Quoi de neuf ? » et objets bizarres 16
Patrick Geffard

Une monographie à trois voix : Merlin 18
Gwenaëlle Bozec, Leïla Lemaire, Cesar Covacevitch

Malik ou s'exposer à la parole 22
Marie-Reine De Bolster

Jean et les paroles structurantes (extraits) 24
Geneviève Bédènes

Joris face au Conseil *ou* Joris ne prend plus toute la place 26
Anne-Laure Fourmont

Jolan ou « de la veillance » 30
Christelle Baron

Deux jours dans une école en pédagogie institutionnelle 41
Michel Lecarpentier

Johanna - Regards croisés 45
Agnès Dumand, Muriel Prué-Grossoleil et le P.I.G.

La Borde Stage FPC mai 2004 : Léon 56
Sylvie Moreau

Par les métiers, j'existe ! …porte ouverte aux apprentissages 60
Annick Marteau

Romain, « sans recours entre la honte et la haine » 65
Colette Bordas

« Portés par le désir d'enfants debout » 79
Noëlle De Smet

Présentation

Patrick Geffard, enseignant spécialisé

Voici donc la première publication d'*actes* issus de rencontres organisées à la clinique de La Borde[1] entre praticiens de la pédagogie et de la psychothérapie institutionnelles. Ces rencontres existent depuis 2006 sous leur forme actuelle, celle de la réunion, pour deux journées et demie de travail, de membres de différents groupes de pédagogie institutionnelle, de thérapeutes travaillant à la clinique, de quelques invités et de patients. Le point de départ en a été une série de discussions tenues à La Borde en 2005, entre une douzaine de responsables de groupes de P.I.

En l'occurrence, le terme d'*actes* ne vient pas signifier une compilation d'articles académiques puisqu'il s'agit simplement de l'addition de presque toutes les présentations de travaux faites en octobre 2009. « Presque » car un ou deux textes ne nous sont pas parvenus et parce que certaines présentations furent réalisées sous une forme qui ne permet pas de les inclure ici, la vidéo notamment. Mais ce terme est finalement bienvenu, par sa polysémie même. Son étymologie renvoie à l'*actum* qui signifie « décision » et à l'*actus* qui nomme l'acte d'une pièce de théâtre. Quant aux sens que le mot peut prendre, on y trouvera aussi bien « la manifestation concrète des pouvoirs d'agir d'une personne » que « l'action considérée dans son aspect objectif et accompli », en passant par bien d'autres variations et sans oublier bien sûr l'acte manqué, dans lequel Freud voyait une formation de compromis entre l'intention consciente du sujet et le refoulé[2]. Il y a peut-être un peu de tout cela dans l'assemblage des textes qui suivent…

On y trouvera sans aucun doute la décision de mettre en œuvre un pouvoir d'agir, puisqu'il s'agit, entre autres, en se parlant et en s'exposant, de faire acte de résistance aux pressions actuelles visant à détruire nos métiers et l'appropriation subjective tentée par chacun pour les remplacer par de simples « procédures » qui n'existeraient plus qu'à travers la quantification et la transformation de l'humain en chose.

Et, même si c'est évidemment plus sensible lors des échanges verbaux qu'à la lecture des textes, ces rencontres peuvent encore être reliées à l'acte théâtral dans la mesure où elles constituent aussi, pour reprendre un terme parfois utilisé par Jean Oury, une sorte de « praticable », au sens de ces éléments de décor où l'on peut passer, marcher et jouer.

Enfin, en ce qui concerne la formation de compromis, c'est une dimension qui semble bien être apparue de temps à autre, au détour d'un lapsus ou de l'apparente incongruité entre le déroulement ordonné d'un exposé et le trouble que fait naître soudain une question inattendue.

Lors de la relecture avant la mise en ligne, il nous a semblé qu'il y avait une certaine cohérence entre ce regroupement d'écrits et ce qui est tenté à travers les rencontres. Même si, selon une autre formule de Jean Oury, « la pédagogie institutionnelle et la psychothérapie institutionnelle, c'est la même chose », le souci de ne pas toujours « en revenir au même » existe chez les acteurs de ces journées et nous espérons qu'il est perceptible à la lecture. Le

[1] Clinique de Cour-Cheverny. Château de La Borde, 120 rte de Tour-en-Sologne, 41700 Cour-Cheverny. http://www.cliniquedelaborde.com/

[2] Freud S., *La psychopathologie de la vie quotidienne*, Paris, Gallimard, 2010 [1901].

groupe organisateur avait fait le pari que nous pouvions avoir quelque chose à gagner de la confrontation de nos différences, voire de nos divergences. Dans un premier temps et avec un peu de malice, le titre de cette présentation était même « La Pédagogie institutionnelle, combien de divisions ?[3] ». Il y avait bien sûr là une dimension un peu provocatrice, mais c'était avec l'idée de souligner la relative dispersion des réseaux tout en disant aussi qu'indépendamment de la valeur numérique, quelque chose poursuivait obstinément son chemin.

Nous nous sommes d'ailleurs aperçus en constituant ces actes que des questions qui pouvaient paraître résolues, les modalités d'écriture des monographies par exemple, étaient fort loin de faire l'unanimité dans les différents groupes. Et c'est peut-être un des intérêts majeurs de ces rencontres, pour peu que l'on se confronte aux interrogations révélées, que d'ouvrir des pistes sur de nouveaux travaux, en particulier sur la nécessaire reviviscence des procédures d'élaboration de nos pratiques.

Enfin, et avant de conclure, il n'est peut-être pas inutile de donner quelques précisions méthodologiques :

— Si le groupe girondin de P.I. a eu pour rôle la réalisation technique de ces actes et leur mise en ligne, il n'est pas propriétaire des droits sur les textes. Chaque auteur, seul responsable du contenu, en reste donc le détenteur et peut décider à sa guise d'éventuelles publications ultérieures. Le groupe organisateur, dont l'adresse figure en couverture, s'est uniquement engagé à transmettre les courriers ou demandes qui lui parviendraient.

— La composition des différents chapitres a été réalisée selon l'ordre chronologique dans lequel les présentations ont été faites lors des rencontres.

Je terminerai cette introduction par un salut à un absent, René Laffitte, qui compta pour beaucoup dans l'existence de ces journées. Son intelligence et sa solidarité bougonne manquent à nombre d'entre nous, mais ce qu'il nous a laissé continue de produire ses effets. À la manière de ces auteurs disparus avec lesquels Rezvani, dans *Les années Lula*, dialogue la nuit tombée, je l'imagine devenu, comme Fernand Oury, un de ces visiteurs du crépuscule qui souvent nous aident à persévérer dans nos tentatives d'écriture…

Le groupe organisateur remercie chaleureusement l'ensemble des personnes de La Borde qui par leur accueil, leur présence et leur participation, ont permis que ces rencontres aient lieu.

[3] « Le pape, combien de divisions ? » aurait répondu Staline en 1945 à Winston Churchill qui lui demandait de respecter les libertés religieuses dans l'Europe centrale que l'Armée Rouge occupait. Cette phrase est parfois attribuée au même auteur mais en réponse à Pierre Laval, en visite à Moscou en mai 1935.

L'Accueil à la clinique de La Borde

Catherine de Luca-Bernier, psychanalyste, clinique de La Borde

Je vais essayer, à l'aide de vignettes cliniques et en m'appuyant sur des textes de référence, de définir ce qu'il en est de l'accueil à la clinique de la Borde. Ce propos sera illustré par trois vignettes qui seront autant de formes d'accueil de styles différents bien que relevant d'une même logique. Elles ne sont cependant pas exhaustives et relèvent uniquement de mon expérience. Je ferai tout d'abord un détour par l'admission afin de la différencier de l'accueil.

Accueil / Admission

L'accueil n'est pas à confondre avec l'admission qui est son pendant administratif. Jean Oury en parle ainsi[4] : « Il serait intéressant de décrire les styles d'admission dans beaucoup d'hôpitaux. L'admission, en général, c'est un terme qui peut sembler administratif mais qui est teinté, à une certaine époque, d'une sorte de scientisme naïf : quand un individu arrivait, souvent en urgence, dans un hôpital, avec la police ou des infirmiers, il débarquait dans le bureau du médecin après avoir été déshabillé. Certains psychiatres, qui faisaient de la typologie, justifiaient ainsi leur attitude : "Il faut le voir nu… Ne pas perdre un détail, établir un protocole des mesures, comparer ces données à des normes statistiques, etc. afin d'établir un dossier scientifique". Une fois notre homme déshabillé, on le rhabillait d'ailleurs, mais avec des vêtements d'asile, uniforme misérable le transformant en épouvantail ambulant (...).

L'admission ainsi effectuée est synonyme de dépersonnalisation, de déshumanisanisation, d'humiliation. Cependant, « l'admission, c'est en même temps l'enregistrement, non pas sur le "grand Livre", mais simplement sur un livre d'entrée, comme à l'hôtel, bien que d'une façon détaillée. »[5]

Lors de l'admission ou de la pré-admission, ce que l'on nomme à La Borde « pré-visite », le futur entrant est invité à visiter la clinique avec des « poissons-pilotes » : des pensionnaires qui, tout en lui faisant visiter les lieux, l'informent de la vie, telle qu'eux la vivent, à la clinique. Donc, toutes sortes d'informations qui sont du domaine des hospitalisés sont ainsi données au visiteur, qu'il soit, il est intéressant de le signaler, futur pensionnaire, famille de pensionnaire, stagiaire ou visiteur d'un jour sans statut de malade. Des interelations se tissent qui ne sont pas de l'ordre de l'administratif.

On pourrait dire que, l'admission est, ici, dès le premier moment, un processus d'accueil où chacun est accueilli, en fonction de ce qu'il est, de sa singularité. Accueillir est ainsi fonction de celui que l'on accueille. L'accueil, tel qu'il se définit dans les pratiques institutionnelles est alors comme une ouverture à l'autre : faire une place à la demande de l'autre, le recevoir comme un autre humain qui attend d'être accueilli en dépit de tout préjugé.

C'est considérer l'autre comme un sujet qui, certes, est malade ou en difficulté, mais qui ne peut pas seulement être réduit à ça.

---

[4] Oury J., Pathique et fonction d'accueil en psychothérapie institutionnelle. In Schotte J. (éd.) *Le contact*. Bruxelles : De Boeck, 1990, p. 111-125, p. 112-113.
[5] *Ibidem*.

Le fait de considérer le « pas que ça » constitue, « informe » l'autre comme sujet, comme une œuvre : c'est lui redonner une identité autre que celle de malade et donc, le constituer comme sujet en dépit de sa maladie.

Accueillir, c'est également une fonction permanente en rapport direct avec le thérapeutique : c'est une des premières démarches sur le plan analytique : « Il faut donc distinguer admission et fonction d'accueil. La fonction d'accueil permet de prendre son temps ; c'est aussi le premier geste, qui marquera l'évolution de quelqu'un. Certains malades se souviennent toute leur vie de la façon dont ils ont été hospitalisés. Il y a des choses extrêmement traumatisantes qui ne se rattrapent jamais. Donc, ce premier geste me semble d'une importance énorme dans l'hospitalisation qui est faite, non pas pour enfermer les gens, mais pour essayer d'améliorer un peu leur existence actuelle et future. Il s'agit véritablement d'un "procesus d'accueil". L'accueil dure pendant tout le séjour, et même après. Il est cependant nécessaire d'éviter toute espèce d'incarnation de cette fonction : "L'accueil ! on va embaucher des hôtesses d'accueil, comme à l'aéroport !". Ce n'est pas méchant, évidemment, ça n'a simplement rien à voir avec une admission psychiatrique. »[6]

Le concept d'accueil peut donc être considéré comme un concept dynamique, jamais réellement posé, contraire à tout protocole. C'est cette dynamique qui crée de l'accueil, qui permet d'accueillir l'autre, en fonction du style de chacun.

Ainsi, l'accueil ne se limite pas à un lieu ou un espace qui seraient dévolus à ce moment : il doit être partout.

C'est une fonction particulière variable, transversale, selon ce qui se présente. Accueillir ne se prévoit pas, ne se calcule pas : l'accueil est ainsi dépendant du contexte et, dans l'absolu, chaque lieu, chaque moment, chacun doit être accueillant.

Je vais maintenant essayer, à l'aide de trois exemples, de vous présenter certaines formes que peut prendre l'accueil. Pour commencer, je partirai d'une remarque de Danielle Roulot, durant le séminaire de Sainte-Anne, il y a plus de vingt ans, en réponse au commentaire que faisait Jean Oury à propos d'un pensionnaire qui, lors des repas, déambulait dans les salles à manger, justement sans manger.

Cette remarque m'avait semblé curieuse, suffisamment pour que je m'en souvienne encore aujourd'hui. Danielle était intervenue pour dire : « *Peut-être qu'il n'a pas sa place à table.* » Et je crois que dans cette phrase, qui condense toute une problématique, et pas seulement celle de ce pensionnaire, peut résider le problème de l'accueil.

Une géographie du désir

Que signifie avoir une place, et dans le cas cité, une place à table ?
1) Qu'est-ce qu'accueillir ?
2) Comment être accueillant ?
3) Qu'est-ce qui se construit dans le processus d'accueil ?
Et encore,
4) Qu'est-ce qu'une place ?
5) Qu'est-ce qu'avoir une place ?

C'est le sens même, basique, de ces mots que je questionne. La place géographique, celle que l'on fait pour accueillir l'autre, révèle notre disposition, notre disponibilité psychique envers l'autre. Accueillir l'autre n'est pas une démarche passive. Pour cela, il est nécessaire d'être au même niveau de sympathie que celui que l'on accueille.

---

[6] *Ibidem*.

Pour pouvoir être en sympathie, il est nécessaire d'être dans le même « paysage[7] », concept que Jean Oury articule à celui d'« accueil ». Plus précisément, Danielle Roulot nous dit : « ([...] accueillir autrui, ce n'est pas l'accueillir dans "notre" paysage. C'est au contraire lui permettre de nous accueillir dans son propre paysage »[8]. Danielle Roulot reprend à Pierre Delion une analogie que celui-ci faisait avec un extrait de l'oeuvre de Saint-Exupéry, *Le petit Prince*. Le renard décide de l'attitude que devra avoir le petit Prince afin de pouvoir l'approcher : « s'il te plaît, apprivoise-moi » lui dit-il. Celui qui va être accueilli nous permet ou non de l'approcher, décide de la distance psychique qu'il nous autorise, distance, dans la psychose, qui n'est jamais définie.

Pour reprendre un extrait de la citation de Jean Oury, « L'accueil dure pendant tout le séjour » : on peut ainsi parler de procès d'accueil, de fonction de base sur laquelle viendrait s'articuler les échanges, le soin, le transfert, la connivence, etc. C'est-à-dire que, sans cette fonction de base, un travail même en psychiatrie n'est pas concevable. L'accueil serait alors comme une sorte de matrice éthique du soin qui permet une émergence de l'autre, donne place à l'autre : accueillir, c'est faire exister.

Accueillir renvoie également à une scène et permet une inscription de l'autre *a contrario* de l'admission qui est de l'ordre de l'écriture : inscription de la subjectivité de l'autre, possibilité de transfert.

Donc, pour en revenir à l'exemple cité lors du séminaire :
1) Peut-être que personne ne faisait de place à ce pensionnaire, parce qu'il n'y avait pas d'espace psychique pour l'accueillir ?
2) Peut-être aussi n'était-il pas souhaitable de le solliciter à ce moment-là du fait de cette difficulté, pour lui, à trouver une place à table ?
Il était peut-être trop difficile pour lui, en cet instant, de passer d'un espace à l'autre, entendez par là, d'un espace imaginaire, à l'autre ?
3) Mais peut-être aussi, que, lorsque ce pensionnaire arrivait, toutes les places étaient occupées ?
4) Peut-être aussi que ce pensionnaire ne pouvait venir à table, « gagner » une place à table du fait d'une sorte d'épuisement d'un désir à « avoir », d'un désir à « vouloir » : avoir/vouloir une place, avoir à manger, vouloir s'installer avec d'autres à une table ?

Cette place à table consistant, à ce moment, une impossibilisation à se déterminer dans les gestes les plus banals (pour qui n'est pas psychotique) d'une vie quotidienne. L'on voit, dans cet exemple, que l'accueil est toujours en péril, à mettre en place de façon permanente.

Nous voilà au coeur du problème : Comment, dans une institution qui accueille, qui donne « asile », se pouvait-il qu'un pensionnaire soit exclu, ou s'exclut des repas au point de ne pas manger ? Car les repas font partie de l'accueil minimum : manger, dormir, être à l'abri, être justement « accueilli »…

Que se passait-il à ce moment-là pour que ce pensionnaire ne trouve pas de place à table ? On peut supposer que quelque chose d'un lien minimum ne fonctionnait plus, de l'ordre d'une déliaison psychique ou sociale. Le plus simple serait pourtant de penser qu'il était trop mal pour pouvoir trouver une place à table, entendez : partager un moment de convivialité avec d'autres, pensionnaires ou non. Mais, me direz-vous, le fait d'être mal ne doit pas étonner dans une clinique psychiatrique.

Le fait devait être néanmoins suffisamment troublant pour que Jean Oury le mentionne lors du séminaire. C'est que, malgré sa pathologie et les symptômes qu'il manifestait, ce

[7] Concept développé par Erwin Straus dans son ouvrage paru en 1935 *Du sens des sens* Ed. J. Millon. Grenoble : 2000.
[8] Roulot D., *À propos de l'accueil*. Texte inédit, La Borde, 1990, p. 2.

pensionnaire aurait dû avoir une place à table, aurait dû être accueilli : non pas une place désignée, mais une place simplement avec d'autres. Il aurait du pouvoir partager un espace de convivialité. Ce qui lui était impossible.

J'ouvrirai une parenthèse pour dire que, parfois, ici, iI arrive qu'un pensionnaire ne prenne pas ses repas avec les autres dans les salles à manger ; il préfère, un temps, s'isoler dans un endroit de son choix, ce qui est accepté comme possibilité. Mais, manifestement, ce n'était pas le cas.

Or, l'impossibilité de trouver une place, que ce soit du fait de ce pensionnaire ou du fait de la collectivité concerne directement l'accueil : l'accueil de l'autre, quel qu'il soit, dans sa singularité, dans ses manifestations pathologiques.

On touche ici à une question d'éthique. J'y reviendrai.

Reprenons :

1) Comment accueillir quelqu'un qui est trop mal pour venir s'asseoir de lui-même à une table ?
2) Comment, dans l'institution, accueillir celui qui ne peut se faire une place du fait d'une sorte de retenue à « avoir » : avoir une place, avoir à manger, etc. ?
3) Comment accueillir une personne dont il nous semble qu'elle est trop mal pour qu'une place lui soit faite à notre table, auprès de nous, dans la convivialité de la table où l'on est ?

Car, à un moment, il s'agit bien de la table où l'on est assis, vous et moi, et non pas d'une hypothétique table susceptible d'accueillir un pensionnaire : il s'agit, à ce moment-là, de la convivialité de la table à laquelle on se trouve. Comment devrait-on pouvoir aménager des places, tant géographiques que psychiques afin d'être là pour ceux qui sont en difficulté de trouver leur place ? Ce qui est en question, à cet instant, où l'accueil se fait ou non, c'est bien la disposition dans laquelle nous nous trouvons qui permet que se décline une ambiance propre à l'accueil.

Car l'accueil, à ce moment, concerne la possibilité d'une convivialité : les malades qui sont rejetés de l'espace social que constitue le moment des repas, perdent peu à peu leur capacité d'empathie et les codes sociaux. Les us de la convivialité disparaissent : l'agressivité apparaît, les couverts sont plus ou moins utilisés, la table et le sol sont jonchés de nourriture. Il suffit de nettoyer la table, pour connaître la disposition dans laquelle se trouvaient les pensionnaires au moment du repas.

L'accueil, à ce moment, touche également à la temporalité : il arrive parfois que des pensionnaires déjeunent deux fois, sans se rendre compte qu'ils ont déjà déjeuné. Ils sont peut-être, à ce moment, dans l'incapacité de singulariser le moment des repas : ceux-ci peuvent se succéder sans qu'ils s'en aperçoivent.

L'uniformité du temps n'est pas scandée par la convivialité d'un repas différent du précédent et la sensation de rassasiement n'opère pas. Car le moment des repas articule la singularité des personnes avec la généralité des rites sociaux. Reprenons l'exemple du renard du Petit Prince qui définit les rites comme « quelque chose de trop oublié. C'est ce qui fait qu'un jour est différent des autres jours, une heure, des autres heures »[9]. Il s'agit donc, pour reprendre l'exemple de ce pensionnaire qui ne trouvait pas de place à table, de tenir compte de la disposition dans laquelle il se trouvait, de la structure qui est sienne et qui peut engendrer certaines manifestations, comme, par exemple, des images délirantes ou des hallucinations. Il s'agit alors de tenir compte de ces manifestations et, à défaut de parole, l'accueillir dans un espace physique et psychique où il peut, un temps, s'asseoir et peut-être manger.

[9] Saint-Exupéry A., *Le Petit Prince*, Paris, Gallimard, 1979, 2008, p. 90.

Puisqu'il est question de place à table, je vais maintenant vous relater la première vignette clinique, ce qui s'est passé, un jour, au cours d'un repas de midi. C'était un dimanche et j'arrivais en retard dans les salles à manger. Toutes les tables étaient occupées ; ne restait qu'une seule place à une table de six, occupée par cinq pensionnaires. Sur le moment, je n'ai pas fait attention et me suis approchée afin de m'asseoir.

C'est alors que j'ai ressenti un sentiment d'oppression intense. C'était peut-être cette sensation d'angoisse qui avait fait que personne n'avait souhaité compléter la table : on pourrait dire qu'il s'agissait là d'un dysfonctionnement dans le collectif. Chaque pensionnaire était là, aux prises avec son angoisse, l'angoisse des autres et semble-t-il, l'angoisse de la place vacante qui signait, peut-être, un refus de déjeuner en leur compagnie. L'angoisse était massive, à tel point que, dans l'instant, je décidais de ne pas déjeuner, donc de ne pas m'installer à cette table.

Puis j'ai croisé les regards et perçu une détresse aussi intense que l'angoisse qui se manifestait. Je me suis assise parmi eux.

Le repas s'annonçait compliqué. La table se composait ainsi : à ma gauche était assis un pensionnaire, Michel (je peux donner son prénom car il est décédé aujourd'hui) qui buvait de manière compulsive. Le temps que je me décide, il avait déjà bu un broc d'eau et se levait pour en remplir un deuxième.

À sa gauche, deux autres pensionnaires, de forte corpulence, attendaient figés, face à leur assiette remplie de crevettes. N'en restaient que deux (des crevettes) dans le plat au centre de la table. Ils attendaient, immobiles, l'assiette pleine : cette attente était elle-même angoissante, empreinte d'une certaine fixité, comme si le fait d'attendre sans bouger les protégeaient de ce qui était en train de se dérouler à leur table.

À la gauche du troisième, donc, se tenait un autre pensionnaire, en retrait sur sa chaise et qui n'arrêtait pas de bouger les doigts : il regardait avec une sorte de rictus, sans rien dire. Le pensionnaire qui était assis à ma droite était le plus volubile : il me parlait avec emphase à l'oreille, son visage trop proche du mien.

Il ne s'agissait pas d'une table « constituée » : chacun semblait assis « posé » autour de la table comme dans l'attente d'une catastrophe. Chacun était tout seul dans sa place : difficile de se situer dans ce chaos d'angoisse. C'était presque comme si se *dégageait* une sorte de souhait commun, palpable, bien que non formulé, que tout s'arrête.

Aucun de ceux qui étaient assis à cette table ne donnait l'impression d'avoir envie de déjeuner avec les autres : l'impression était plutôt celle d'une épreuve à subir, chacun selon son style : soit dans la fixité, soit dans la compulsivité. Chacun donnait l'impression d'être noyé par l'angoisse de l'autre : les manifestations symptomatiques des uns et des autres s'exprimaient sans retenue.

Donc, Michel vide le second broc d'eau. C'était assez terrible : plusieurs incidents dus à une trop grande absorption d'eau s'étaient produits. À l'époque, Jean Oury faisait un groupe de parole sur la potomanie et tout le monde savait qu'il y avait danger à boire autant. Il fallait donc empêcher Michel de boire, lui parler. Mais comment formuler puisqu'il buvait justement pour se *sentir mieux ?*

Il fallait également que chacun puisse être servi normalement, ce qui semblait compromis puisque plus rien ne subsistait dans l'assiette au milieu de la table, hormis deux crevettes.

Il fallait en outre que les mouvements de doigts cessent afin que le pensionnaire concerné puisse déjeuner et que celui qui se tenait à ma droite cesse de parler avec autant de fébrilité. Voilà la situation dans laquelle je me suis trouvée et qui concerne directement l'accueil. Donc, comment fallait-il faire en cet instant pour déjeuner, disons, normalement,

sans se sentir oppressé ? Pour le dire autrement : comment faire, à ce moment, pour créer un espace de tranquillité, de convivialité, créer un lien minimum, afin tout simplement, de pouvoir s'alimenter sans angoisse, afin, le temps du déjeuner, que chacun autour de la table soit là avec les autres ?

Je risquais alors une remarque à Michel lui disant que ce serait mieux, peut-être, s'il buvait moins : remarque formulée sous forme de proposition, de doute. J'avais déjà, en d'autres occasions, essayer de lui parler lorsqu'il buvait ainsi avec, pour tout résultat, de l'irriter.

C'est toujours un peu compliqué d'empêcher de boire quelqu'un qui l'a décidé, mais, cette fois, l'intervention a servi de catalyseur : deux des pensionnaires, ceux dont les assiettes étaient remplies de crevettes, ont saisi l'occasion pour dire que « *en effet ce n'était pas bon pour lui de… et que le Dr Oury l'avait bien dit…* »

Celui qui se tenait à ma droite, a également reformulé, en donnant plusieurs exemples, ce que les deux autres venaient de dire : « *oui, oui, oui, tu vois, Michel, je suis d'accord avec les autres, ce serait mieux si…* »

Accueillir l'autre, c'était, à ce moment, « prendre soin de » : « *take care* », par le biais des commentaires repris en écho par chacun des trois. L'accueil, ici, devenait fonction d'accueil partagée dans l'attention portée à l'autre.

Pouvoir formuler à Michel ce qu'il en serait probablement pour lui d'absorber autant d'eau, le mettre en garde, manifester une attention envers lui, ainsi qu'une inquiétude par rapport à son symptôme permettait d'exclure ce qu'il en était, pour chacun, d'un effroi de la mort : la potomanie peut, en effet, avoir des conséquences désastreuses. L'angoisse se traitait de manière collective.

Ce qui est curieux, ce fut l'empressement avec lequel les deux pensionnaires dont l'assiette était remplie de crevettes, avaient commenté le symptôme de potomanie. Comme si l'angoisse d'être anéanti par l'incapacité qui était la leur de ne pouvoir s'empêcher d'absorber de la nourriture les reliait directement à l'incapacité dans laquelle se trouvait Michel de s'empêcher de boire ; comme si leurs commentaires étaient une sorte de projection d'une angoisse de mort.

Commenter le symptôme de Michel, c'était être responsable pour l'autre : l'accueil devenait fonction soignante partagée et ne pouvait s'entendre qu'ainsi : mettre Michel en garde contre les dangers de la potomanie, c'était, pour chacun, s'ouvrir à l'épreuve de l'autre en l'accompagnant dans cette angoisse de mort. Car lui n'ignorait nullement le danger qu'il courrait mais seul, il ne pouvait s'empêcher de boire.

Michel n'a en fait rien répondu, mais s'est saisi de la première remarque qui lui avait été faite : il m'a demandé de le servir pendant le repas, afin que, a-t-il précisé, lui, n'ait pas à se servir.

L'ambiance commençait à se détendre. Je poursuis donc et avec humour, je fais remarquer que ce serait bien si tout le monde pouvait manger des crevettes : aussitôt, les deux pensionnaires dont les assiettes étaient remplies de crevettes reversent le contenu de leur assiette dans le plat du milieu afin de tout repartager, comme s'ils n'avaient attendu que ce moment pour enfin pouvoir le faire. Nous avons ri : l'expression d'un souci mutuel de l'autre avait permis, d'individus isolés autour d'une table, chacun avec sa pathologie, que se constitue un groupe de personnes partageant un repas.

Bien : Michel s'était arrêté de boire, chacun avait des crevettes et était suffisamment apaisé pour enfin déjeuner sans symptôme parasite. D'une angoisse brutale, nous étions

passés à un état de tranquillité, dans un sentiment de familiarité, comme s'il était tout à fait naturel de partager ce repas les uns avec les autres. Je dirai que la sensation était celle d'un groupe : l'angoisse de chacun, face aux autres, avait disparue.

Peut-être que, à cet instant, chacun était devenu, pour l'autre, un miroir et l'image qui s'y reflétait était, celle d'un sujet posé comme autre, ourlé. La sensation était celle d'un « chez nous » : comme si le partage de ce repas était le prolongement d'une histoire commune et pourtant singulière à chacun.

Bien, l'accueil avait eu lieu. Que s'était-il passé entre la première impression, celle d'une angoisse massive, un sentiment d'oppression intense et cette sensation de tranquillité, d'un « chez nous » ? En quoi avait consisté l'accueil dans ce moment ?

Il s'agit là d'une perception globale de la scène ; on pourrait, peut-être, parler d'une intuition de la situation dans laquelle on peut retrouver, un peu interprétés, les trois temps de Lacan :

1) La perception d'une table incomplète ou l'instant de voir
2) Le temps de sentir l'angoisse, c'est-à-dire de comprendre pourquoi cette table n'avait pas été complétée
3) Le moment de conclure après avoir fait le lien entre angoisse et détresse.

D'où l'importance des notions de *vigilance* et *disponibilité* dont parle Jean Oury et qui permettent de ne pas sombrer dans une logique ségrégative, de cloisonnement ou d'exclusion : laisser de côté ceux dont il semble difficile de partager l'existence au jour le jour, comme au moment du partage d'un repas. Logique appliquée de tout temps envers ceux qui sont un peu moins que…

Évoqué ainsi pourtant, le processus d'accueil semble presque dépendant de la « disposition », je dirai de l'omnipotence d'un seul. Ce qui est tout à fait contradictoire avec la fonction d'accueil partagée. Comme si l'intuition de la situation était advenue *ex abrupto*.

Or, comment donc articuler cette improbable « omnipotence » avec la fonction d'accueil partagée ? Que s'est-il passé entre l'angoisse du début et la résolution de cette angoisse ?

Peut-être ce qu'il en était de la fixité ou de la compulsivité de chacun révélait-il, de manière un peu opaque peut-être, un désir encore non articulé, comme retenu, d'intervenir ? L'accueil avait consisté en la concordance et la formulation d'un souci de l'autre.

Compléter la table, occuper la place vacante avait joué un rôle de catalyseur. Ce qui laissait un jeu possible pour autre chose : qu'un changement de place s'opère. C'était devenir catalyseur d'une fonction qui, à ce moment-là, a permis d'incliner le psychisme de chacun. L'accueil, ici, avait permis à chacun de s'impliquer envers l'autre de manière directe : les pensionnaires n'étaient plus repliés et isolés autour d'une table, aux prises avec leur angoisse ; je n'étais pas seule, impuissante à une table de malades. Occuper cette place vacante avait permis à chacun de sortir de son statut : malade/non-malade.

En son temps, Jean Ayme avait souligné l'importance de l'accueil dans la transformation, il dira même la « subversion », de l'appareil de soins[10]. Le soin n'est plus seulement le fait du personnel. Chacun, quelque soit sa place dans l'institution est vecteur de soin.

Ce qui est en question, ici, bien sûr, ce sont les statuts qui, balayés, avaient permis aux malades de se déplier, se déployer et incarner une fonction soignante.

« Il est extrêmement difficile, de plus en plus difficile, de passer à travers ce rempart de

[10] Ayme J., Essai sur l'histoire de la psychothérapie institutionnelle, *Institutions*, revue de psychothérapie institutionnelle, n° 44, oct. 2009, vol. II, p. 111.

statuts. C'est de l'ordre d'une "analyse institutionnelle". La fonction de Praecox Gefülh, aussi bien chez le médecin que chez l'infirmier, serait de pouvoir profiter de certains moments, des "moments féconds", qui passent souvent inaperçus. Il suffit de peu de chose pour changer une situation, un tableau : un point blanc, là, et une forme apparaît, une Gestalt qui organise le déchiffrement, qui crée un sens »[11].

J'ajouterais, il suffit d'un vide, une plage vacante. Pour poursuivre l'analogie, je renvoie à certains tableaux de Gustav Klimt où une facture d'orfèvre, soucieuse du détail, côtoie des pans de vide, comme d'un inachevé, de telle sorte que la composition n'obture pas, ne sature pas l'oeil du spectateur et lui permet ainsi de « compléter » cette plage vacante suivant son mode. Donc, la fonction d'accueil consistait ici à se démettre de sa place afin que d'autres l'occupent : que les pensionnaires eux-mêmes prennent part au soin.

Or, on pourrait dire qu'ici, à La Borde, l'accueil fait partie du contrat : les pensionnaires qui ont choisi d'être hospitalisés à la clinique sont ainsi partie prenante du processus d'accueil.

Commenter le symptôme de Michel, manifester de l'attention envers une demande adressée de manière indirecte, c'était, également, tenir[12] et soutenir l'angoisse de la situation en travaillant, directement, l'ambiance ; ce qui a permis, le temps du repas, de minimiser certains troubles réactionnels. Commenter le symptôme de Michel était la manifestation concrète de quelque chose de l'ordre de l'accueil.

Prendre en compte ce que Michel ne pouvait formuler que par son symptôme : qu'on prenne soin de lui, c'est ce qu'ont fait ceux qui partageaient sa table. L'accueil se partageait en une fonction qu'incarnaient ceux qui prenaient soin de lui. C'est pourquoi l'accueil n'est pas le fait d'un seul, mais bien une fonction qui se partage.

Au sens où l'emploie Jean Oury « Fonction » est à entendre au sens logique, comme un opérateur collectif, qui permet l'accueil. La fonction d'accueil partagée permet ainsi à chacun de passer outre les statuts et d'occuper une place, de jouer un rôle thérapeutique. « Prendre soin de » avait sollicité chacun à l'endroit de sa difficulté à être avec le symptôme de l'autre : ce qui avait permis à chacun de changer de statut et d'occuper une fonction d'accueil partagée. C'était également permettre à chacun de sortir de ce chaos d'angoisse et d'incarner, un temps, une fonction où l'autre est au centre de préoccupations communes : la fonction d'accueil consistait ici en un ploiement, une inclinaison commune autour du même objet de préoccupation et cette inclinaison envers l'autre créait des positions qui faisaient distinction : chacun se constituait comme sujet soucieux de l'autre : « La fonction d'accueil doit donc intégrer tous ces paramètres ; elle doit instaurer la possibilité d'un certain jeu. Ce jeu consiste à tenir compte d'un vide, celui qui permet un agencement institutionnel qui ne soit pas programmé d'une façon massive, où il y ait du hasard »[13].

Où l'on voit que cette fonction, afin de pouvoir être opératoire, ne peut être identifiée à personne, doit pouvoir « tourner », prendre un détour[14]. C'est également l'illustration du « Jeu du taquin » dont parle Lacan et qui consiste à déplacer des pièces grâce à un espace, une place vide. J'ai parlé *supra* d'un « dysfonctionnement dans le collectif » : afin qu'il y ait un jeu possible, un travail qui s'opère au niveau du soin, de l'ambiance, etc. il fallait qu'il y ait une place vide, non occupée. Où l'on voit que, paradoxalement un certain dysfonctionnement engendre du thérapeutique.

---

[11] Oury J., *op. cit.*, p. 117.
[12] Au sens où l'emploie Jean Oury.
[13] Oury J., *op. cit.*, p. 117.
[14] L'accueil ici, renvoie à la notion de « commerce » de Victor Von Weizsäcker.

Fonction d'accueil et ambiance

Ce souci de l'autre avait modifié l'ambiance qui se traitait par les pensionnaires eux-mêmes. L'accueil, devenu fonction partagée, avait contribué au rétablissement d'une ambiance propice au partage : partage des préoccupations, partage du soin, partage du repas. Michel s'est levé à plusieurs reprises, mais il n'a plus été chercher de l'eau : il a renoncé à son symptôme et est allé, ainsi que le pensionnaire qui se tenait à ma droite, à plusieurs reprises en cuisine dans le souci de l'autre. Sans l'expression de ce souci de l'autre, le symptôme prend toute la place, c'est-à-dire Michel aurait continuer de boire de manière compulsive.

Ici, le traitement de l'ambiance avait agi directement sur les symptômes réactionnels à l'angoisse, autour du manque et de la voracité orale. Il semblerait ainsi que, dans beaucoup de cas, l'accueil est corrélé à la détresse[15]. L'accueil signifie alors recueillir ce que l'autre vient déposer et ce recueil s'assimile à du soin. Ici, ce « recueil » s'était opéré par les pensionnaires.

On peut ainsi observer que l'attention portée à l'autre a eu un effet thérapeutique : ce qu'Hélène Chaigneau évoque sous le nom de « sociothérapie »[16] : l'interrelation sociale des malades entre eux, utilisée à des fins thérapeutiques, contribue à diminuer certains symptômes, à soigner l'ambiance de l'hôpital. La thérapie est le fait d'interrelations entre malades considérés comme sujets. La pathologie s'efface au profit de la « fonction soignante » qui se partage.

L'*utilisation* (le terme est d'Hélène Chaigneau) de ces interrelations entre malades permet, par extension, aux membres du personnel, de sortir d'une position de surplomb, d'une position d'interprétation massive non déliée, de s'extraire de préjugés. Où l'on retrouve la dialectique des statuts.

La fonction d'accueil consiste également à permettre de prendre appui, un temps donné, afin que l'autre, celui qui prend appui, puisse faire seul.

Occuper cette place vacante avait permis de remettre en circulation une interrelationnalité bloquée par trop d'angoisse : cette interrelationnalité remise en circulation avait permis de traiter l'angoisse. Il me semble qu'il s'agit là de l'illustration de ce que peut être une dimension partagée de l'accueil, de la fonction de soin. Ce moment de convivialité, je l'avais évoqué avec Jean Oury, et il avait parlé, je cite, « d'une sorte de mise en acte très subtile de la connivence très basale. Ça rétablit quelque chose qui est la condition de base du lien social »[17].

Ce moment de convivialité avait contribué à la disparition des symptômes et produit de la fonction d'accueil partagée, et ainsi créé une surface commune de préoccupation et d'attention à l'autre.

Avait pu ainsi, par la parole, se désintriquer ce qu'il en était d'une projection d'angoisse commune : c'était donc, pour chacun, reconnaître, accepter l'autre là où il en était et cheminer avec lui selon son mode, sans toutefois abandonner le style qui est le sien. Ce qu'ont fait les pensionnaires à la table, chacun suivant son style : les commentaires sur la potomanie étaient différents, la préoccupation, commune. La fonction d'accueil avait pu se partager car elle s'était appuyée sur les responsabilités que les uns ressentaient envers les autres ainsi que sur des prises d'initiative infimes, somme toute banales : commenter, s'inquiéter, prendre soin,

---

[15] *Hilflösigkeit* décrit l'impuissance terrifiante du nourrisson. Terme repris à Freud, pour exemple : Esquisse d'une psychologie scientifique, (1895), *La naissance de la psychanalyse*, Paris, P.U.F, 1956, p. 336.

[16] Chaigneau H., Compréhension des interrelations des malades psychotiques dans une perspective sociothérapique, Revue pratique de Psychologie de la Vie Sociale et d'Hygiène Mentale, revue trimestrielle éditée par la Fédération des Sociétés de Croix-Marines, année 1960, n°3, numéro spécial, p. 112.

[17] Contrôle du 17 février 2008.

cependant que d'une extrême importance pour chacun. Ainsi avait pu émerger, d'un moment de chaos, une sorte d'évènement local dépendant d'un contexte troublé, de ce qui peut apparaître comme un dysfonctionnement. L'organisation d'ensemble de La Borde, non totalisante, permet justement, au travers de certaines failles (ce qui pourrait apparaître un peu rapidement comme un certain dysfonctionnement) que se manifeste du thérapeutique, disons plutôt *un point blanc*, une plage vacante. Ainsi, l'organisation de La Borde permet l'accueil.

Afin de définir l'accueil, j'ai évoqué le soin, les statuts, l'interrelationnalité sociale des pensionnaires, l'ambiance. Or, ceci ne peut s'agencer, s'articuler qu'à partir d'un souci éthique de l'autre. Stefan Chedri, dans un texte récemment paru, évoque l'accueil et son rapport étroit avec l'éthique : « L'accueil est une expérience éthique immédiate : une ouverture radicale à l'altérité. Elle se fonde sur la reconnaissance d'autrui »[18]. Or, nous l'avons vu, accueillir autrui, parfois, n'est pas très confortable.

En effet, le pathique de la rencontre avec autrui peut aisément basculer de la sympathie à l'antipathie, ce qui rend parfois si difficile l'accueil. Et, la distance de l'antipathie à l'objectivation n'est jamais grande, qui fait que l'autre, celui que l'on veut éviter, est un peu moins sujet que les autres. De sujet, l'autre devient objet, objet de critique, de déni, d'évitement.

L'accélération des pratiques technico-économiques (bien que la sophistication des procédés de déportation et d'extermination aient déjà, en son temps, persuadé plus d'un de la pertinence de la chose) ainsi que la logique économique actuelle démontrent chaque jour un peu plus que le sujet est nié : pris dans les rets de dispositifs d'évaluation et de quantification, il devient davantage objet et un peu moins sujet.

Où l'on retrouve les logiques de ségrégation, de cloisonnement et d'exclusion. L'accueil s'inscrit justement en faux contre ces logiques : « La première démarche, dans l'adresse à l'autre, qu'il soit schizophrène, dément ou idiot, c'est de respecter en lui Autrui. C'est un a priori : on a toujours affaire à Autrui, même s'il est caché derrière ses apparences »[19].

Et encore : « Tenir compte d'Autrui, de l'autre qui est là, dans sa misère existentielle. Or, que veut dire "tenir compte" de quelqu'un, sinon tenir compte de lui en tant qu'Autrui, en tant que sujet qui a quelque chose à voir avec un désir, un désir inconscient, un désir qui souvent "est en panne", et qui le restera, et qui ne se manifestera la plupart du temps que sous des formes négatives »[20].

Un « désir qui souvent est en panne, c'est ce qui était évoqué au tout début comme hypothèse concernant ce pensionnaire dont Jean Oury avait parlé au séminaire et qui ne trouvait pas de place à table : comment, dans l'institution, accueillir celui qui ne peut se faire une place du fait d'une sorte de retenue à « avoir » : avoir une place, avoir à manger, etc. ? Si ce n'est, l'expression est d'Oury, en retissant une sorte d'espace personnel[21]. Et l'accueil, tel qu'il se pratique à La Borde, participe à la reconstruction d'un espace personnel.

Pour conclure, j'aimerais évoquer sur un mode phénoménologique un autre moment à la clinique, qui concerne également un temps de repas. Cette évocation décrit un même moment décliné en deux styles d'accueil différents. Cette évocation provient du journal de bord sur lequel je note mes impressions lorsque je suis à La Borde :

« Il s'agit du moment du petit-déjeuner à La Borde, sorte "d'étirement" psychique. À ce

---

[18] Chedri S., « Pour une éthique du sujet », in *L'Appel des Appels, le livre de la résistance au sarkozysme*, Gory R., Cassin B., Laval C. (sous la dir.) Paris, Mille et une nuits, 2009, p. 25-34, p. 26.
[19] Oury J., *op. cit.*, p. 114.
[20] *Ibidem* p. 118.
[21] *Ibid.* p. 114.

moment-là, les pensionnaires sont peu ou mal réveillés et j'éprouve une sensation étrange et familière à me glisser[22] dans les limbes de leur sommeil : ne pas faire trop de bruit même si la salle est bruyante, ne pas faire de gestes brusques, bien plutôt se glisser comme un lézard dans les failles d'existences assemblées autour d'une table. Être disponible et souriante sans cependant attendre quoi que ce soit, si ce n'est l'écoulement passif des minutes. Se frayer délicatement une place sur une table déjà encombrée de pots vides de confitures ou d'emballages de beurre, de bols utilisés laissés en plan, de miettes jonchant la table, de chocolat ou de café renversé. Les regards se coulent, parfois une parole s'échange sur un rien. C'est presque toujours la même chose chaque matin. Mais c'est extrêmement paisible, ténu et fragile.

Aucun empressement à nettoyer la surface ainsi encombrée de la table : juste repousser ce qu'il faut afin d'avoir une place. Ce qui semble compter pour chacun à ce moment est d'être là parmi les autres, quel que soit l'état de propreté de la table. D'ailleurs, s'agit-il d'une table sale ou bien d'une table jonchée des restes de la nuit dont se dépouille tout à tour chaque pensionnaire qui vient ici déjeuner ? Il est bien plus question ici d'un espace intersubjectif que de la propreté d'une table. Pour moi, l'impression est celle d'un cocon douillet où j'aime à me glisser afin de profiter des dernières minutes de la nuit. Le temps qui s'écoule prend alors une autre dimension : sorte de distorsion tout à la fois étrange et pourtant déjà connue.

Ainsi, la plupart du temps, quand le moment est venu, chacun emporte son bol et l'un des pensionnaires nettoie la table. Ce moment de "propreté", qui serait déchirement s'il arrivait trop tôt, s'insère dans un temps psychotique. La propreté de la table est secondaire. Le langage parlé n'est pas alors celui d'une compréhension linguistique, mais bien plutôt celui d'une même ligne mélodique, d'une musicalité des êtres ».

Cependant, parfois, à cette même table, le poste de radio d'un pensionnaire hurle : ça ne semble gêner personne ou peut-être que personne n'ose le lui dire car ses réactions sont parfois un peu vives. Au bout d'un moment, pourtant, un cuisinier[23] surgit et sur un ton bourru emprunt d'un accent maternel s'adresse au propriétaire de la radio :

— *« Ah, ben, mais c'est coco, c'est mon ami : bonjour coco ! »*

Et, dans le même temps :

— *« ben, tiens, dis-moi, coco, tu peux baisser un peu ta radio, là ? »*

Coco s'exécute, le nez sur la radio. Le cuisinier reprend :

— *« Ben tiens, là, si t'as deux minutes, viens voir un peu en cuisine. »*

Coco se lève en faisant hoqueter sa chaise sur les carreaux du sol, suit le cuisinier et revient deux minutes après, avec, au choix, dans la main, porté comme le Saint Graal, un verre de café sucré et tourné par le cuisinier, une demi-banane ou un yaourt.

Il ne s'agit pas ici d'une gratification, bien plutôt d'une concordance, à un niveau pathique : la convivialité se décline sur le mode d'une injonction ponctuée d'un souci de l'autre ; à une demande non formulée correspond une réponse d'ordre thérapeutique déclinée comme une métonymie.

[22] Bin Kimura, psychiatre japonais évoque une approche semblable avec les schizophrènes qu'il rencontre. In Kimura B., *Écrits de psychopathologie phénoménologique*, Paris, PUF, 1992, p. 18.

[23] Il s'agit de James, aujourd'hui à la retraite.

« Quoi de neuf ? » et objets bizarres[24]

Patrick Geffard, enseignant spécialisé, Bordeaux

Une fois par semaine cette année scolaire-là, je participe à un travail thérapeutique de groupe en C.M.P.P. La médiation utilisée est un atelier d'écriture. Le groupe est constitué de trois enfants et deux adultes, une des psychiatres du C.M.P.P. et moi-même. La séance de travail dont il est question ici est la douzième avec ce groupe et elle débute comme chaque fois par le temps du « Quoi de neuf ? ».

C'est un moment apparemment difficile pour Aurélien, qui répugne toujours à y prendre la parole. Ce matin-là, il commence par baisser la tête en posant ses deux mains fermées sur ses yeux, tandis que Simon et Mehdi évoquent l'un son séjour en classe de neige et l'autre le week-end en famille.
« *Je suis allé au cimetière* », dit doucement Aurélien.
Sur une relance de ma collègue, il ajoute « *ma grand-mère et ma mamie sont mortes.* »
J'interroge l'identité des personnes dont il parle : une grand-mère et une mamie ? Est-ce qu'il s'agit de la même personne ou s'agit-il de ses deux grands-mères ?
« *Mon grand-père et ma grand-mère sont morts* » explique-t-il alors.
Nous disons notre étonnement de la mort simultanée des deux grands-parents et Aurélien poursuit en disant qu'ils sont morts tous les deux hier et que c'est la raison pour laquelle il est allé au cimetière : il y avait leur enterrement.
Mehdi tente une question sur les circonstances de ce décès. Aurélien nous apprend qu'ils ont été tous les deux « *assassinés par un homme qui habitait au-dessus de chez eux et qui était fou* ».
Ma collègue demande comment Aurélien a appris tout ça. Il explique alors qu'il était ce soir-là dans la maison de ses grands-parents et qu'il les a vus morts. Ma collègue relève l'étrangeté de cette histoire et sa proximité avec ce qui peut effrayer dans un rêve, par exemple. Je reprends l'idée que ce qui est dit ici peut provenir de ce qui a été vécu, de ce qui a été rêvé ou de ce qui a été imaginé. Aurélien reste silencieux.

Le temps du « Quoi de neuf ? » est passé, nous commençons le travail d'écriture…
Durant tout le temps des échanges au « Quoi de neuf ? » Aurélien a parlé d'un ton monocorde, le visage inexpressif, dans cette apparence de « masque figé » que nous lui connaissons bien maintenant.

À la suite de la séance de travail avec les enfants, nous avons, comme à l'habitude, une demi-heure d'élaboration où nous notons ce qui s'est passé lors de la séance, ce que nous en avons ressenti et ce que nous en comprenons. Nous notons aussi ce que nous percevons pour chacun des enfants et pour le groupe, pour la séance qui vient d'avoir lieu et sur le plan des évolutions.
Mais ce jour-là, nous avons aussi notre première réunion de régulation commune avec les collègues responsables de l'autre atelier d'écriture fonctionnant cette année au C.M.P.P., en

[24] Bion W.R., *Réflexion Faite*, Paris : PUF, 1983, p. 47.

parallèle avec le nôtre. Un seul des deux collègues est présent, mais nous décidons de tenir quand même la réunion. Puisqu'il s'agit donc de la première de ce genre, nous commençons par en définir le projet et les contenus. Nous optons pour une discussion de type « échange de pratiques » où nous évoquons les évolutions de chacun des enfants et des groupes.

La réunion dure une heure et c'est au bout de quarante minutes à peu près que ma collègue et moi revenons sur ce qui s'est passé avec Aurélien pour remarquer plusieurs choses :

• nous n'avons rien noté lors du temps d'élaboration sur l'intervention d'Aurélien au « Quoi de neuf ? » ;

• nous sommes intervenus, mais l'un comme l'autre, nous percevons maintenant combien nos interventions nous semblaient « convenues » et peu investies : nous avons tenu des propos impersonnels, des propos en quelque sorte « attendus » face à ce qui nous paraissait être une affabulation ;

• et, surtout, nous n'avons l'un et l'autre rien ressenti en entendant les paroles d'Aurélien, c'est l'image de son « masque de cire » qui nous revient pour le décrire à notre collègue.

Pas d'affects, pas de pensées… Quels empêchements à penser Aurélien nous a-t-il communiqués ce matin-là au « Quoi de neuf » ?

Une monographie à trois voix : Merlin

Gwenaëlle Bozec, monitrice, clinique pas triste

Première voix

Lors des rencontres de pédagogie et de psychiatrie institutionnelles en 2009, à La Borde, il était proposé de présenter une monographie. Je n'avais pas écrit mon intervention. J'ai improvisé et appelé la personne dont il va être question Merlin. Tout comme moi, cette personne a de multiples attaches avec la Bretagne. C'est ainsi qu'elle s'inscrit dans mon paysage.

Pour présenter ce travail, j'aurais pu présenter la famille de Merlin : beaucoup de données, sur plusieurs générations, ont été recueillies au fil du temps par le psychiatre. Une autre voie aurait été d'exposer comment Merlin témoigne de sa maladie, la vit, la décrit, cherche à comprendre, à donner du sens au fil du temps. Il dit des choses très fines mais avec parcimonie. Mais comme beaucoup d'années se sont écoulées, il est maintenant possible de pouvoir en dire quelques mots. Je fais appel à ma mémoire pour écrire ce texte en restant fidèle à l'improvisation des rencontres. À la suite de ce texte se sont ajoutés, pour la publication, des écrits élaborés par deux autres moniteurs.

Merlin est arrivé il y a une dizaine d'années à la Clinique. Il avait décompensé dix ans plus tôt après avoir réussi un concours très difficile. Dans sa famille, les hommes ont été détruits psychologiquement par plusieurs guerres, sur plusieurs générations. On peut retracer leurs vies à travers les traumatismes de la guerre de 14/18 puis de 39/45 pour finir à la guerre d'Algérie.

Au quotidien, Merlin ne fréquente aucune réunion. Il ne participe à aucun atelier. Il ne va quasiment jamais voir son psychiatre. En fait, si, il va voir son psychiatre de temps en temps, gentiment, mais n'a rien à lui dire. *« Je sais que j'ai un cerveau mais c'est silencieux »* dit-il de lui. Ses deux parents sont en contact très régulièrement avec lui, et avec son psychiatre, ainsi qu'avec les moniteurs. Ce lien est maintenu, protégé, entretenu et c'est très important.

Un collègue, qui voyait Merlin à La Clinique depuis plusieurs années, l'a croisé un jour, sur un quai de gare, en leur présence. Depuis, Merlin le salue. Pour illustrer ce phénomène, je prends l'image d'une imprimante, quand nous sommes en présence des parents, il y a de l'encre, ça s'inscrit. Pour approcher Merlin, il faut s'appuyer sur la famille, qui elle aussi s'appuie sur nous. D'ailleurs, c'est lors du passage des parents que le psychiatre a pu parler véritablement à Merlin. De la même façon, les parents n'entendaient jamais autant parler leurs fils. Durant un entretien pourtant assez court, un des parents dit : *« Je viens d'entendre mon fils dire plus de choses ici que pendant les dix dernières années. »*

Mais ce qui a rendu difficile la prise en charge pendant toutes ces années, c'est le contact. Merlin est la plupart du temps peu aimable, inabordable. Le simple fait de lui dire bonjour l'agresse, le dérange. Il coupe court à toute tentative d'échange.

Parfois, il est charmant, il vient s'asseoir avec un sourire enchanteur. Il est bavard. Il parle comme si on se connaissait depuis toujours, aucun souci à l'horizon. La vie est belle. Mais ça bascule très vite. Entrer en contact tourne quasi systématiquement à une partie de rodéo, même en restant à deux mètres et en essayant de parler de la manière la plus

engageante, on se fait éjecter verbalement très rapidement. Actuellement, il est dans une chambre à quatre personnes. En parlant avec ses compagnons de chambre, sans s'adresser à lui directement, il est possible de tisser un petit lien. Mais ces dix années passées sonnent comme un échec désespérant malgré tout.

C'est dans ce cadre que j'ai entrepris le travail monographique. Je garde en tête plusieurs événements qui me servent de boussole. Une fois, alors que je discutais avec ses voisins de chambre, il nous a fait rire : il mimait les différentes manières de démarrer un scooter en fonction de la marque, de la météo. Il s'amusait et c'était contagieux. Quand je raconte cette scène à mes collègues, j'ai l'impression de leur parler d'un rêve que j'aurais fait. Mais non, c'est la réalité qui se tient à deux pas de nous et en même temps quasi inaccessible.

Une autre fois, je suis entrée dans la chambre. À la radio, il avait été question d'un homme qui s'était suicidé, laissant sa voiture près d'un pont d'où il s'était jeté. Un des compagnons de Merlin me faisait part de son émotion. Il la trouvait très dure cette nouvelle, elle le touchait. Merlin prit à son tour la parole, ce qui, au risque de me répéter, est assez rare : *« Cet homme n'a pas eu la chance de rencontrer la clinique »*. Un autre voisin de chambre agacé par cet échange lui répondit : *« Ben quoi ! il a bien le droit de se suicider, ce n'est pas mal, de se suicider »*. Les appréciations étaient donc fort différentes. Pour ma part, j'étais assez stupéfaite de ce que venait de dire Merlin. C'était comme si je découvrais que pour lui, la clinique existe, compte et pour un peu lui a sauvé la vie. J'ai pris ça pour un bilan des dix années passées, plutôt positif et encourageant.

Un dernier élément me sert de boussole. C'est un autre petit échange. J'étais de nouveau dans la chambre et j'essayais de faire qu'il y ait un minimum de conversations entre voisins. C'était plutôt sympathique même si Merlin ne disait pas un mot. Je vois devant la porte passer un collègue. J'ai l'impression que celui-ci me jette un regard noir, l'air de dire : « C'est sympa de discuter, mais il y a du boulot, et c'est moi qui me le coltine pendant que tu es assise à discuter ». Je me sens alors incapable de travailler, j'ai l'impression de faire mal mon métier... Je suis anéantie. Je sors de la chambre et vais faire un peu de ménage pour me ressaisir. Je décide : « Eh bien non, je ne travaille pas mal ». Je cherche Merlin et je le retrouve au grand salon. Il me voit approcher et parle le premier en disant : *« Vous essayez de me sortir de ma solitude, mais vous savez, je suis un grand solitaire »*.

Merlin est un homme d'une grande finesse et en même temps redoutable. Quand on le croise dans un couloir, il nous regarde, neuf fois sur dix, de travers. On voit presque ses yeux lancer des flèches. On se tient à carreau. Dans la chambre, c'est risqué aussi de prendre la parole. Ce que je trouve le plus effrayant c'est son pouvoir de se transformer en décor. On perd le sentiment d'un autre énigmatique. On le voit sous sa couette à différents moments de la journée, comme la commode non loin du lit.

Il y a des personnes dont on est obligé de s'occuper : elles nous sautent dessus avec leurs plaintes ou bien crient, claquent les portes. On n'a pas le choix il faut s'occuper d'elles. Lui, c'est tout l'inverse. Il faut décider de s'occuper de lui. Il faut tout le temps tenir le fil. Quand j'ai décidé de m'occuper de Merlin, j'étais étonnée de m'apercevoir que j'y pensais nuit et jour. C'est comme si je tenais un ballon par un fil. J'avais peur de l'oublier. Un moment d'inattention et il pouvait disparaître.

Et c'est en grande partie le travail de la monographie qui permet d'accrocher solidement le fil à plusieurs mains (toutes les mains qui écoutent la monographie). Il faut reconstruire de l'énigmatique, quelque chose qui attire l'attention et pour lequel on se met à chercher du sens, non pas pour trouver des solutions, comprendre ou je ne sais quoi. Mais juste de quoi tenir l'attention éveillée et le désir de rencontrer. Au bout de dix ans, on se sent avant le début d'une rencontre.

Leïla Lemaire, monitrice, clinique artiste

Deuxième voix

Merlin représente pour moi une des personnes parmi les plus inaccessibles, les plus lointaines ici. Celui qui ne se prête que très rarement aux tentatives d'approches un peu souriantes que l'on peut entreprendre à son égard. Le visage souvent dur, fermé, résolument clos. Les écouteurs qu'il porte sur les oreilles laissent échapper un son très fort de musique bruyante. Il ne faut pas le déranger, semble-t-il. Il fait parler de lui pourtant, régulièrement, car c'est un des rares qui transgresse un accès interdit aux patients. C'est un lieu réservé aux stagiaires logés à la clinique. La nuit on le surprend assis dans le noir, il écoute de la musique encore, ou bien cherche de la nourriture laissée là. Si par mégarde quelqu'un a oublié sur la table une bouteille d'alcool, il fait main basse dessus. Une fois c'était du rhum, il avait tout bu, et on l'a retrouvé dehors par terre, l'ivresse avait dû le faire trébucher, il s'était cogné la tête. Je ne connais aucune activité, instance, du club, à laquelle il participe. Je ne pense pas qu'il lise le journal du club. Quelques rares fois nous avons mis la table ensemble.

Les premiers contacts que j'ai eus avec lui, c'est lorsque je me suis mise à parler concerts de rocks le jeudi soir. En effet j'anime un atelier de projection de concerts de rock. Quelqu'un d'averti l'avait-il prévenu ou bien l'avait il su par lui-même, mystère. Un soir, il est entré et s'est installé au fond de la pièce, il venait assister au concert. Je crois même qu'il m'a lancé, après, une phrase laconique du genre *« c'était bien »*. Et ses yeux souriaient ; j'en étais frappée. Par la suite je le prévenais quand on passait un concert. Il vient de temps à autre. Il passe. Il se montre, discrètement, intéressé. Du coup, je lui dis « bonjour Merlin » quand je le croise. Il me répond *« bonjour Madame »* ou *« bonjour Leila »* ou rien du tout. Quelques rares fois, c'est lui qui m'a saluée le premier. J'ai noté aussi qu'il était sensible à un certain humour. Une fois que je passais dans la salle à manger, Malo (un autre pensionnaire) m'a interpellée et nous nous sommes mis à jouer, à nous taquiner, nous chamailler. Merlin, assis à la table de Malo, rigolait doucement de mes pitreries, doucement mais franchement. Et je l'ai entendu à d'autres rares occasions lâcher une réflexion humoristique plutôt bien sentie ; son visage, ses yeux sourient alors d'un air amusé quoique retenu. Il faut faire preuve d'à propos pour trouver la réplique qui rebondira. La drôlerie passe furtivement et ne s'attarde pas pour qu'on l'attrape.

Cesar Covacevitch, moniteur, clinique sans heure

Troisième voix

Merlin, depuis que je le connais a toujours été quelqu'un qui fuit. Le pseudonyme qu'on lui donne pour l'occasion lui va bien. En effet c'est comme si Merlin avait certains pouvoirs, comme celui de disparaître, ou tout au moins d'échapper à la vue et parfois même à la pensée, sauf quand, de temps à autre, son humeur change. Ses changements d'humeur s'accordent aux phases de la lune, diraient certains. Parfois il peut sourire et même adresser la parole. C'est comme ça qu'il m'est apparu, lui, me saluant « Bonjour Monsieur César... ». Moi, surpris d'être ainsi reconnu et indexé quelque part dans son paysage, j'ai aussi commencé à l'appeler Monsieur Merlin (jusqu'à présent je le vouvoyais et l'appelais par son nom de famille). Autre pouvoir presque magique et surprenant que Merlin détient, c'est la maîtrise des espaces solitaires, se procurant parfois de manière mystérieuse la clé de certains endroits. Comme c'est quelqu'un qui cherche à être seul, on le trouve souvent le soir à la serre écoutant son Walkman et buvant du café, ou à la salle de musique faisant de même avec d'autres boissons moins légères, parce que Merlin écoute beaucoup de musique et semble avoir une culture peu commune à cet égard.

Récapitulons, Merlin serait quelqu'un qui n'aime pas qu'on l'interpelle, très collé à ses habitudes quotidiennes (grasse matinée, caisse de dépôt, tabac, repas, et la musique en solitaire jusque tard dans la nuit). Il se faufile et échappe à tous les espaces où l'on essaie de greffer du collectif, au point d'exaspérer les plus grands défenseurs de la singularité. Tout en faisant le minimum nécessaire pour qu'on lui fiche la paix, il se livre à une certaine circulation (faut-il parler d'errance ?). Cette circulation est-elle structurée de manière à ne croiser personne, pour être plus sûr de ne jamais être détourné de son propre chemin ?

Cependant, un certain moniteur passe à l'offensive, essayant de bousculer ce grand dormeur, il est par exemple sévèrement exhorté à participer au passage du coup de balai dans la chambre ou quelque chose de cet ordre. Merlin ricane, ça ne lui correspond pas, pas question pour lui de participer et de rentrer dans un rapport collectif.

Je pense que la reconnaissance que me porte Merlin en me saluant comme je l'ai décrit tient à la fois à ses changements d'humeurs et à une forme d'insistance de ma part à pénétrer dans son monde. Il le clôt en permanence et je continue d'essayer d'y entrer en manifestant mon exaspération et mon embarras à ne pas pouvoir entrer en contact**.** C'est ainsi que Merlin continue à disparaître à mes yeux la journée et à réapparaître chaque matin dans sa chambre quand je lui rends visite. De temps à autre, je lui propose de participer au ménage jusqu'à ce que, suivant mes humeurs cette fois-ci, l'interpellation devienne sévère. Et qui sait si, dans cette alternance entre proximité effacée et bousculade, nous n'arriverons pas tôt ou tard à parler de musique et de l'entretien de la chambre par exemple…

Malik ou s'exposer à la parole[25]

Marie-Reine De Bolster,
Directrice en école maternelle, Sevran en Seine Saint-Denis, membre du GRPI.

Malik, cinq ans, s'est inscrit au « Quoi de neuf ? » ce matin. Son tour arrive. Il s'assied sur la chaise réservée à « celui qui parle ». Il murmure quelques mots, sa voix est à peine audible, sauf pour ceux qui sont proches de lui (dont moi).

« *On n'a rien entendu, on n'a rien compris* », réclament ceux du fond.

Je demande à Malik de répéter plus fort ce qu'il vient de dire. Son regard se fixe alors sur le fond de la classe, au-dessus du regard des autres, et il dit :

« *Hier, avec ma grande soeur et sa copine on est allé voler des choses à Carrefour, on a couru très vite, personne ne nous a attrapés !* »

Après un petit moment de silence, un vent de protestation et d'indignation s'est levé. Je rappelle que chacun doit parler à son tour. Presque tous les doigts se lèvent.

Rachid : « *Oh ! Malik tu dois pas faire ça ! Il faut pas voler !* »

Ahmed : « *Si tu voles, on va te prendre et te mettre en prison.* »

Naveen : « *On va te mettre les "manettes".* » (les menottes sans doute !)

Mehdi : « *C'est mal de voler ; le Dieu, il voit tout, il va te punir !* »

Yassine (qui n'a jamais pris la parole au « Quoi de neuf ? ») : « *Il faut donner des sous quand on prend des choses !* »

Martin : « *Ton père va te donner la ceinture.* »

Deux petites filles gloussent en se cachant la bouche et rougissent un peu.

Malik n'a plus le regard vague de tout à l'heure, il fixe avec grande attention chaque enfant qui lui parle.

Je m'adresse au groupe : « *Vous avez encore quelque chose à dire à Malik ?* »

Rachid lève le doigt : « *C'est pas la faute à Malik, c'est sa sœur la voleuse parce qu'elle est grande, il faut lui dire à ta soeur qu'il faut pas voler.* »

Malik dit : « *Oui je vais le dire à ma sœur.* » Il a terminé, il retourne à sa place.

À 16 heures 30, la grande soeur (11 ans) vient me voir. Elle a l'air un peu inquiet.

« *C'est vrai que Malik vous a dit qu'on avait volé à Carrefour ?* »

Malik nous regarde l'une après l'autre, sans rien dire. Je réponds : « *Je ne peux pas répéter ce qui se dit au « Quoi de neuf ? » mais je te dis juste une chose : ne fais pas n'importe quoi !* »

Elle me regarde, un peu surprise je crois de ne recevoir de ma part ni menaces ni leçon de morale, mais je sens dans ce regard qu'elle a compris ma désapprobation, puis avec gravité elle me dit : « *D'accord !* » Elle prend son petit frère par la main et s'en va.

[25] Monographie publiée in *Vivre ensemble, un enjeu pour l'École*, Francis Imbert et le GRPI, ESF, 1998.

Quelques jours plus tard, Malik nous explique au « Quoi de neuf ? » qu'il n'aime pas le soir parce que son grand frère vient le prendre pour l'emmener avec lui dans son lit : « *C'est chaud dans son lit…* ».

Un enfant lui répond : « *Tu dois le dire à tes parents*. »

Une semaine plus tard, Malik nous dit : « *Mon frère, il n'est plus mon copain parce que je ne veux plus dormir avec lui dans son lit*. »

Djamel (qui lui aussi a un grand frère) lui dit : « *Un grand frère ça doit avoir des grands copains et toi tu dois avoir des copains de ton âge. Alors, ce n'est pas grave et c'est mieux de dormir dans son lit…* ».

Jean et les paroles structurantes[26]

(extraits)

Geneviève Bédènes,
Rééducatrice (Maître G), Pavillons sous Bois en Seine Saint-Denis, membre du GRPI.

Jean est un enfant en grande difficulté. Suivi au CMPP en psychothérapie, il est accueilli dans ma classe de perfectionnement pour la deuxième année consécutive. Très sociable, joueur, physiquement très vif, il présente en revanche une immaturité qui le situe plutôt dans la petite enfance. Il rencontre d'énormes difficultés de concentration, n'utilise qu'un langage très sommaire (sans le recours au « je » avec des phrases courtes constituées de mots mal articulés). Ses problèmes de compréhension, de mémorisation, le marginalisent puisqu'aucun autre enfant de la classe ne rencontre autant d'écueils. Il n'a pas de limites. Il intervient sans distance, exprime sans arrêt son incrédulité, tombe de la lune chaque fois que je lui propose une activité aussi simple soit-elle, se demande toujours pourquoi je lui soumets un travail... en gros, il n'établit aucun lien entre les événements, les activités, les demandes de la classe et lui. J'ai le sentiment d'avoir en face de moi un enfant pour qui aller à l'école n'a pas beaucoup de sens, qui semble ne pas comprendre ce qu'on lui demande. En revanche, on peut dire qu'il fait « illusion ». Son côté immature, joueur, dynamique et souriant lui vaut de la part des autres enfants un intérêt soutenu. Il n'est jamais seul. Il fait rire par ses interventions hors de propos, son innocence, son langage « bébé », ses grimaces aussi. Il fait le clown, sans retenue, en rajoute, sans réaliser que les rires de ses camarades ne sont pas très sains. Je suis gênée par son comportement, irritée par celui de ses camarades, travaillée par le désir qu'il accède à une vraie place, qu'il se déloge de sa position de « fou ». [...]

À la suite d'une visite à la boulangerie, alors que le travail d'enquête prévu concernait essentiellement la fabrication du pain, les enfants se sont intéressés aux différentes professions exercées dans cette boulangerie et aux moyens d'y accéder.

Quelques jours plus tard, je me surprends à leur proposer de transformer les « services » en Métiers. Deux ou trois longs Conseils vont être nécessaires pour élaborer cette nouvelle institution.

D'abord, répertorier les Métiers possibles dans la classe. Puis les nommer avec, comme ils le diront, « des vrais noms de métiers ».

Ensuite, nous avons essayé de déterminer quelques critères, pour régler les conditions d'accès à un Métier ; par exemple, le facteur doit connaître les noms des maîtres de l'école, savoir repérer les classes, etc. Le jardinier doit savoir reconnaître les plantes qui ont besoin d'eau, celles qui ne doivent pas être arrosées souvent, etc.

Enfin par tirage au sort, chaque enfant exprime le souhait d'assurer tel ou tel Métier.

Le choix des Métiers ne pose pas trop de problèmes. Quand un Métier convoité par plusieurs est attribué à un enfant par tirage au sort, les autres acceptent la frustration, sachant qu'ils pourront en exercer un autre et qu'au bout de trois semaines les Métiers seront redistribués sans possibilité de reprendre une deuxième fois le même. Arrive le tour de Jean.

[26] Ce texte est publié in *Vivre ensemble, un enjeu pour l'école*, Francis Imbert et le Groupe de Recherche en Pédagogie Institutionnelle, ESF, 1998.

Il choisit le métier secrétaire d'appel. Il s'agit le matin de faire l'appel à l'aide de grandes étiquettes sur lesquelles sont inscrits les prénoms des enfants, de classer dans deux boîtes différentes les étiquettes des présents et des absents, de venir me dire enfin les noms des absents afin que je remplisse les cahiers de roulement de l'école. J'ai pris le temps depuis le début de l'année de bien expliquer à quoi servent ces cahiers de roulement. J'ai toujours autour de moi plusieurs enfants qui me regardent accomplir cette tâche. Quand les cahiers sont à jour, c'est au facteur de les porter à la classe suivante. Aussi, à peine Jean a-t-il exprimé son choix qu'un certain nombre d'objections sont émises. En effet, j'avais dû à de nombreuses reprises lui faire remarquer qu'il ne nommait pas ses camarades. Généralement il désignait indifféremment filles et garçons en disant : « Lui m'embête... lui est mon copain... » Il ne connaissait pas les noms. Il ne savait pas les identifier sur les étiquettes.

Je dis alors à Jean :

« Non, tu ne peux pas faire ce Métier parce que tu ne connais pas les noms de tes camarades et que tu ne sais pas les lire sur les étiquettes. »

Jean gémit : « Veux le faire, je sais moi... »

Je trouve très pénible de devoir lui refuser ce plaisir, mais je demeure intransigeante.

Yannick suggère alors :

« Et si on lui donnait une chance... Il a qu'à les apprendre, et si au prochain Conseil il les sait, il pourra faire secrétaire d'appel. »

Je suis un peu sceptique, mais l'ensemble des enfants se range à cette proposition. Nous n'avons pas réussi en une séance à attribuer tous les Métiers, alors personne ne conteste la nécessité d'attendre le prochain Conseil pour établir la liste des Métiers et leur attribution.

La semaine suivante au Conseil, Jean qui, chaque jour aidé de ses copains, s'est entraîné, d'abord à les nommer, puis à lire leurs noms sur les étiquettes, peut faire la preuve d'un apprentissage réussi ! Je suis stupéfaite bien que régulièrement mise au courant de ses progrès tout au long de la semaine. Jean est rayonnant, il a véritablement gagné son Métier. Les enfants de la classe applaudissent. Ils y ont eux aussi gagné quelque chose.

Joris face au Conseil
ou
Joris ne prend plus toute la place

Anne-Laure Fourmont,
professeure d'histoire-géographie, Collège É. Gallois Sevran, membre du Groupe P.I.

Anne-Laure Fourmont, professeure d'histoire-géographie en collège en Seine-Saint-Denis, fait partie d'un groupe de professeurs qui travaillent ensemble un mercredi après-midi par mois à analyser leur pratique. Ce groupe, qui s'inscrit dans la continuité du GRPI, travaille à partir de monographies d'élèves, analysées collectivement. Le texte final comporte deux parties : d'abord une monographie d'élève écrite par Anne-Laure Fourmont, suivie d'un commentaire rédigé par Anne-Laure Fourmont et Arnaud Dubois, membre fondateur du Groupe P.I. Dans ce texte, on voit comment la mise en place d'Institutions de Pédagogie Institutionnelle dans une classe de sixième favorise la vie de la classe en permettant à chacun de trouver une place. Le commentaire n'apparaît pas ici car le texte a été présenté ainsi à La Borde, pour favoriser les échanges. C'est exceptionnel car, pour nous, une monographie implique un commentaire. Ce texte a été travaillé d'abord au sein du Groupe P.I., puis présenté dans différents groupes de professeurs en formation à l'IUFM de Créteil. Il a donc fait l'objet de plusieurs élaborations dans des groupes différents. Nous avons voulu témoigner de ce travail et partager cette expérience de lecture à plusieurs, au cours des rencontres de La Borde en novembre 2009.

23 septembre 2008

Je suis professeure principale d'une classe de sixième de vingt-quatre élèves cette année. Cet effectif peu élevé pour certains, est sur le terrain un obus prêt à exploser en vol. Des individualités très fortes, des interactions entre eux d'un niveau d'agressivité que j'ai rarement pu observer lors d'un premier mois en classe de sixième. Ils font parler d'eux en salle des profs : mes collègues me réclament une réunion de crise. Les mots viennent couvrir les pages de leurs carnets de correspondance. La particularité de ce groupe est qu'il restera le même pendant quatre ans, puisqu'ils deviennent musiciens et ont tous intégré le conservatoire début septembre.

Dans la classe, Joris a des relations très conflictuelles voire violentes avec les autres. Lors de la première semaine, il a fallu intervenir très rapidement dans la cour car il était poursuivi par un essaim d'élèves prêts à en découdre, en réponse à ses provocations répétées. Lorsque j'ai cours après une récréation, il arrive en sueur et un temps de transition lui est nécessaire pour pouvoir rentrer en classe calmement. Pas un jour ne passe sans que Joris ne fasse irruption dans les conversations avec un collègue ou avec la conseillère principale d'éducation (CPE) responsable de la classe. Les filles viennent se plaindre auprès d'elle régulièrement. Le vingt-deux septembre, je rencontre la psychologue scolaire de son établissement d'origine qui nous oriente vers le CMPP qui ouvrira en janvier. En attendant, il va falloir trouver des solutions.

Dans le même temps, je décide d'utiliser mon heure de vie de classe avec un *Conseil* hebdomadaire, et de mettre en place les *ceintures* de comportement et les *métiers*. Aujourd'hui, c'est le deuxième *Conseil*. Le premier avait posé les premières *institutions*, nous rentrons dans le vif du sujet avec ce premier vrai *Conseil*. Après avoir échangé autour du bilan des *métiers*, nous abordons la partie « critiques et propositions » où Solenne est inscrite :

— « *Joris nous tape, nous insulte* » entame-t-elle

Puis toutes les filles prennent la parole à tour de rôle :

— « *Il nous suit jusque chez nous, quand on rentre du conservatoire* », ajoute Amina ;

— « *Il dit des choses dégueulasses sur nous à ses copains* » ;

— « *On est obligé de faire semblant de pleurer pour que tu arrêtes de nous taper* » ;

— « *Il nous embête tous les jours sur la cour, on le dit à la CPE, mais il ne se passe rien* » ;

— « *On dirait que t'as pas de copains* » ;

— « *Il dit qu'on est des filles faciles et qu'on va pisser le sang* » ;

— « *Il s'attaque à nous parce qu'on est des filles et que nous sommes moins fortes* ».

Je laisse faire, je prends des notes en observant Joris. J'ai un peu peur qu'il explose, c'est difficile pour lui. J'hésite encore à intervenir, en pensant qu'il est important que le *Conseil* puisse être le réceptacle de ce que les filles ont subi pendant trois semaines et, en même temps, j'ai toujours peur que le *Conseil* se transforme en tribunal.

Joris prend la parole en fixant Johanna : « *je lui dis d'arrêter de me regarder avec son sourire malicieux, là, vous voyez, mais elle n'arrête pas et ça m'énerve !* ».

J'interviens alors. J'explique à Joris que Johanna n'est pas la seule à être intervenue pour se plaindre mais que toutes les filles ont des griefs contre lui. Son attitude envers cette élève me préoccupe, il continue de la fixer. Je rappelle la règle : insultes, bagarres, mises en danger d'autrui, menaces sont passibles de la *zone rouge*. Joris est en donc en *zone rouge* cette semaine. J'ajoute que nous parlons avec Madame Rivas, la CPE, des problèmes que rencontre Joris et que nous avions une réunion la veille pour tenter de l'aider. Je me permets de le dire pour répondre à l'inquiétude des filles qui pensent que nous n'agissons pas. De plus, je parle du règlement intérieur du collège et des sanctions encourues pour les agressions. Joris pleure. Je lui dis que ce qui est en train de se passer est difficile et qu'il a le droit de pleurer.

Quelques garçons interviennent : Ali explique qu'il ne veut pas prendre la défense de Joris mais invite les filles à se demander si elles sont vraiment toutes irréprochables dans leur attitude avec Joris. Suite à cette intervention, Laure s'adresse à Joris :

— « *Je sais que je joue avec toi, je t'agace, je vais arrêter, je m'excuse* ».

— « *Je m'excuse auprès de toutes les filles* », répond-il à son tour.

La sonnerie retentit, nous n'avons plus de temps pour le passage des *ceintures*. Minute de silence. Le *Conseil* est clos. Les élèves rangent les chaises. Profitant du bruit, Gervais s'approche de moi, en me disant que Joris est amoureux d'Emma. Bon ! Sidi me fait part de son inquiétude quant à la possible vengeance de Joris. Aïe ! Enfin, Annette vient me confier qu'elle s'est excusée elle aussi auprès de Joris. La classe se vide, me laissant avec ce qui vient de se passer.

Un *Conseil* par semaine, la mise en place d'*institutions* m'apparaît comme une évidence pour faire vivre cette classe.

30 septembre 2009

Pour la première fois dans ma classe de 6e, la *boîte à tout* prend du service cette semaine. Je suis surprise à l'ouverture : il y a vingt-cinq mots, dont quinze concernent Joris. Insultes, menaces, bagarres. Il suit certaines élèves jusque dans leur immeuble. Il y a cinq

mots écrits par Joris tels que : « *les filles n'ont pas de preuve » ; « Annette a dit que son père allait me frapper* ». Certains mots me sont adressés. Il semble s'en servir comme d'une boîte aux lettres : il griffonne sur des petits bouts de papier déchirés, vite écrits, pendant la récréation. Le conseil commence. Tout le monde vide son sac. Joris et Amina, qui se sont battus en cours de mathématiques, sont en *zone rouge*.

Je précise au *Conseil* que nous allons aider Joris à trouver des solutions (« nous », c'est-à-dire les adultes du collège), que je rencontre sa maman le soir même.

Cette rencontre a été menée en co-animation avec la COPSY, ce qui me rassure. La CPE était invitée, mais n'a pas pu rester. Une heure d'entretien dont je ressors vidée. La maman est prête à travailler avec nous. L'objectif est de maintenir Joris dans le collège avec une prise en charge par des professionnels (CMPP, SESSAD, ITEP ?). Nous entamons les démarches pour monter un PPS Dans le même temps, l'Assistant Social du collège rencontre la mère de Joris à plusieurs reprises. La problématique familiale est lourde.

7 octobre 2008

En ouvrant la *boîte à tout* ce mardi, moins de mots attendent d'être lus. Ils concernent des problèmes du groupe classe face à l'extérieur, un problème dans un cours, un autre dans la cour et quelques mots qui relèvent les efforts de Joris. Parmi ces mots, toujours quelques messages de Joris : « *j'ai fait des efforts » ; « les filles ont fait des efforts » ;* toujours un petit mot qui m'est adressé. Cependant, une nouvelle bagarre en classe avec Amina vient ternir ce tableau encourageant. Et Sidi, qui s'assoit systématiquement à côté de moi au *Conseil*, essaye de me glisser à plusieurs reprises que Joris lui a mis un coup de pied dans le ventre à la récréation. Je ne le comprends qu'après le *Conseil*. Joris s'est aussi accroché avec Djibril pendant la récréation. J'observe la tentative de manipulation à laquelle il se livre pendant le bilan des *métiers*, prenant seul la défense de Djibril, en difficulté dans l'exercice de son *métier*. Troisième semaine de *zone rouge* (Insulte, menace, bagarre, mise en danger d'autrui).

Autre point à l'ordre du jour : la cour de récréation. Joris intervient :

« *Les grands s'amusent à nous taper dessus. Ça m'énerve. Ça me met au plus haut point de ma colère. Ça veut jouer les grands. Un 3e m'a mis une balayette. Ce sont des femmelettes, ils prennent les filles et les frappent.* » Certains parlent du petit pont massacreur. Des grands encerclent Joris...

14 octobre 2008

Quelques mots dans la boîte : « *Joris a fait des efforts » ; « il y a moins de disputes entre nous* ». Et toujours les petits papiers déchirés de Joris écrits à toute vitesse : « *Amina a fait des efforts », « ceux qui disent que je fais des choses, j'ai des témoins pour dire que ce n'est pas vrai* ». Au *Conseil*, le problème « Joris » ne prend plus toute la place. Je demande si certains veulent réagir pour confirmer ou infirmer les mots de la *boîte*. Les élèves prennent la parole :

— « *Il y avait tout le temps des histoires avec Joris, maintenant, il vient jouer avec nous.* »
— « *Joris ne fait plus partie des gens qui nous embêtent.* »
— « *Maintenant, c'est un ami, je ne vois pas pourquoi je le repousserais.* »
— « *Joris, maintenant, c'est bon !* »

Amina rappelle la règle de la *zone rouge* et souhaite en sortir. Emma, la responsable des affichages décolle les étiquettes de Joris et Amina de la *zone rouge* pour les remettre avec le reste du groupe. C'est un moment qui semble un peu solennel. Peut-être que j'en fais un

moment solennel car j'étais inquiète du bon fonctionnement des *institutions* si Joris était resté en *zone rouge* indéfiniment.

Il semble avoir, pour l'instant, une place dans ce groupe. Peut-être est-ce le résultat de la conjugaison de la *Pédagogie Institutionnelle* et des différentes actions menées par le réseau de professionnels de l'établissement. Certes, il explose dans quatre cours sur huit. La cour est un endroit où il ne peut être calme, mais cette place dans la classe semble déjà une première victoire !

7 novembre 2008

Joris obtient un *métier*. Il est effaceur de tableau.

18 novembre 2008

Mot dans la boîte : « la classe a changé, Joris aussi ».

2 mars 2009

Après de nombreux passages en *zone rouge*, quelques coups d'éclat, des *Conseils* où les problèmes relationnels de Joris ont encore pris toute la place, Joris obtient sa *ceinture* jaune.

23 mars 2009

Au conseil de classe du deuxième trimestre, de l'avis général des professeurs, le comportement des élèves change. La classe est plus apaisée. L'équipe attribue un seul Avertissement Conduite contre cinq au premier trimestre, et ce n'est pas Joris !

Jolan
ou « de la veillance »

Christelle Baron, institutrice à Javrezac

« Pourquoi tant de choses : pour avoir une prise sur chacun en tant qu'existence individuelle. C'est la moindre des choses. Il faut tout ça pour "un", il faut beaucoup pour "un" » : Jean Oury, *Rencontre avec le Japon*.

Jolan, nouveau dans la classe et dans l'école, est au CE1. Il intervient souvent sans demander la parole, ce qu'il dit n'est pas forcément en lien avec ce qui se fait à ce moment-là.

Il passe beaucoup de temps à tailler ses crayons, ceux de l'équipe ; à agrafer plusieurs recharges sur l'affichette de son nom ; joue avec l'eau, fait de grosses bulles avec le savon, aime tirer à l'imprimerie et nettoyer, longtemps, encore avec l'eau. Il siffle, se balade beaucoup pendant les changements d'activités ou les métiers, va voir les autres, mais n'échange pas vraiment...

Mercredi matin, le 13 septembre, trois semaines après la rentrée

9 h 20, les métiers : il emprunte auprès d'Emmanuelle *Le petit garçon étoile*. Je lui en raconte l'histoire succinctement, Armand est à côté et demande à Jolan s'il peut regarder les images avec lui. Puis son compagnon de lecture lui fait lire la page imprimée la veille pour le journal de classe.

Il referme les rideaux, c'est son métier et le soleil gêne.

Pendant la boîte « Je me demande », il parle sans demander la parole, Jules le président de journée lui rappelle la règle, mais ne le met pas gêneur. Il lève le doigt, Jules lui donne la parole. Il intervient sur le sujet.

Puis c'est l'heure du travail individuel avec aides mutuelles : des additions. Il se fera aider.

Aude et Anne sont encore dans la classe à la récréation. Elles sont dans l'équipe de Jolan et enlèvent difficilement les agrafes de son affichette :

— « *Sinon il pourra pas s'en servir demain pour demander de l'aide pendant les ateliers d'entraînement !* » (lorsqu'on a besoin d'aide pendant le T.I., on le signale à l'aide de cette affichette : morceau de carton avec le prénom, plié en deux et posé debout)

Au point livres, il change son livre, est très attentif à la lecture de Laure, la regarde comme fasciné. Il a demandé plusieurs fois à lire un passage, sans l'avoir préparé. Je dois penser à dire à son compagnon de l'aider à le faire.

En fin de matinée, pendant les métiers, il va voir Anne devant les grillons, propose de l'aider à les nourrir : « *Non Jolan, tu vois ils ont ce qu'il faut, ils en ont pas besoin* ». Jolan repart, Anne continue de regarder les grillons. Il va vers Emmanuelle (responsable de l'emprunt de livres) pour rendre *Le petit garçon étoile*. Il ne l'a pas encore emporté chez lui, je le lui dis.

Je suis assise à la table d'inscriptions. Emmanuelle vient se plaindre de Jolan. Il la suit, lit ce qu'elle écrit, la regarde, ne lui dit rien.

— « *Maîtresse, où je m'inscris pour dire une idée de métier que j'ai trouvée à ma maison ?* »

Je lui indique le cahier de Conseil. Il écrit : je propose un métier.

Au bilan, Jolan intervient sans demander la parole, Jules ne le met pas gêneur...

Le 18 septembre

Plusieurs stylos appartenant à Laure ont disparu ainsi que le personnage accroché à sa trousse. Elle critique au Conseil, mais nous n'en saurons pas plus. Je pense à Jolan car je sais qu'il volait beaucoup dans son ancienne classe, mais je n'ai pas de preuves et l'accuser, sur la base de son passé que je connais, est impossible.

J'ai annoncé à ce même Conseil que l'atelier enregistrement serait un nouvel atelier de production dès le lundi suivant. Le jeudi Jolan m'annonce qu'il a inventé une chanson « dans sa maison » et veut l'enregistrer. Je lui rappelle qu'il pourra le faire dès lundi. Le vendredi, il subtilise deux carnets de « post-it » de la classe, mais dit : « *Mais c'est mon papa qui me les a donnés...* »

Ce lundi-là, alors que je n'ai pas rappelé l'ouverture de ce nouvel atelier, Jolan demande à s'enregistrer. Il fera ensuite une expérience sur les mélanges impossibles (l'eau et l'huile) et recopiera au propre un texte qu'il a écrit la semaine précédente. Il s'inscrit pour présenter les productions terminées : son chant et son expérience.

J'ai fait un sociogramme et change les équipes, il y a maintenant des chefs d'équipe et à l3h nous faisons notre première réunion. J'en profite pour parler de ce problème de vol. Pierre dit qu'il a vu Jolan couper le cordon de la trousse pendant les métiers du soir. Nous allons chercher Jolan. Je rappelle la loi du secret, rien ne sortira de cette réunion, mais il est important que le matériel soit restitué pour pouvoir à nouveau travailler en confiance. Jolan nie, dit que son père a cherché partout mais ne les trouve pas puis dit qu'il les a, mais ne sait plus où. Je lui demande de tout ramener le lendemain en lui garantissant le secret

L'après-midi il présente sa chanson :

« *C'est un oiseau qui s'en allait et qui se demandait, tout le monde qui jouait et qui se moquait de lui. C'est pas très amusant, c'est pas gentil de chanter comme ça, de dire comme ça, excusez, et qui s'en allait... qui disait : excusez, je m'excuse, si vous voulez s'excuser. C'est comme ça et ben moi je vais m'en aller. Ah oui… Jolan C.* »

Il écoute attentivement les remarques : on lui demande d'en réexpliquer l'histoire et on le félicite. Il présentera ensuite son expérience. Il semble avoir passé une bonne journée et moi aussi.

J'ai l'impression que d'avoir pu enregistrer son chant le matin, l'a délesté et aidé ensuite pour continuer de travailler. Sa chanson de poussin me fait penser au vilain petit canard qui s'excuse, s'excuse de ne pas être comme les autres ? D'avoir volé ? Interprétation rapide ? Peut-être, mais cela m'aide aussi à travailler avec lui, à l'accepter tel qu'il est.

Le lendemain, il ne ramène pas les objets. Je suis déçue et probablement en colère. Et c'est une mauvaise journée. J'ai du mal à supporter ses interventions ou remarques incessantes et déplacées, le bruit du scotch qu'il déroule en continu pendant le point livre… Il dit plusieurs fois dans la journée : « *C'est l'heure !* » Ce qui gêne tout le monde, le responsable de l'heure s'est d'ailleurs déjà inscrit pour le critiquer. Il fait du bruit et pousse des cris pendant le Conseil et s'en fait exclure.

J'ai l'impression qu'il a besoin qu'on l'entende pour exister, mais aujourd'hui il n'y a pas de présentations…

Le soir pendant les métiers, alors qu'il vient juste d'avoir le métier colle, il distribue les sacs, disant : « *Mais je change de métier avec Rudy !* ». Il n'arrive pas à se calmer pour lire

avec son compagnon de lecture qui va le critiquer dans le cahier de Conseil. Pendant ce temps il efface des mots de l'emploi du temps du lendemain que vient d'écrire Laure. Elle le critique à son tour. Puis il part remplir les pots de colle à côté de l'imprimerie, mais je le surprends en train de vider un composteur prêt à être rangé. Je lui rappelle énervée qu'il n'en a pas le droit : « *Mais non, je fais mon métier colle !* » Et enfin, il appuie sur le bouton de l'ordinateur pour l'éteindre. C'en est trop et je sens que je lui en veux de ne pas avoir tenu sa parole et ramené les objets, de refuser la relation d'échange que je lui propose ou lui impose. Je l'attrape par le bras et fermement lui dis : « *Ce n'est plus possible que tu profites de te déplacer pour ton métier, pour gêner les autres et faire des choses interdites, y compris prendre des choses qui ne t'appartiennent pas. Si vendredi tu n'as rien ramené, tu seras punaise rouge et ne pourras plus te déplacer.* » Je m'en veux après coup de ne pas avoir pu réfléchir avant et d'attendre que la colère soit retombée avant de prendre une telle décision et de l'annoncer.

Le vendredi suivant, il ne ramène rien et, à la réunion de chefs d'équipe, je parle de ma décision de le limiter dans ses déplacements. Nous le lui annonçons au Conseil du mardi : il ne peut plus se déplacer librement sans son tuteur et ne peut plus avoir le métier colle. Il rangera les chaises, le soir, quand chacun sera sorti.

Chant du 2 octobre :

« *C'est un oiseau qui... en train de pondre des œufs. C'était des petits oiseaux qui étaient nés, qui étaient enlevés de leur coquille et qui disaient à leur maman : Est-ce que on peut aller jouer et leur maman dit OUI ! Vous pouvez !* »

Suivi du 9 octobre :

« *Un poisson qui était dans l'eau mais qui était triste. Il était sans ami. Il est parti chercher sa maman mais il disa : J'ai perdu ma maman ! Ne t'inquiète pas petit poisson, tu es ici, tu as ta maman sauf qu'elle est partie.* »

Le 16 octobre :

« *Un petit poussin qui était sous l'eau, il était tellement mouillé qu'il était triste alors il est parti voir sa maman. Il était en train de se faire sécher, il était sec quand y'a un soleil qui arriva, il était trop content. Un petit oiseau qui était tout seul, sa maman était avec lui mais il était tout seul avec sa maman. Sa maman, elle a été en train de naître des petits…* »

Jeudi 12 octobre

À la fin de la journée, pendant le point livres, Jolan fait beaucoup de bruit. Il tape sur sa table, lance ses affaires, balance et fait tomber la boîte de matériel de son équipe. Je la lui fais ramasser et l'amène à Maud, l'EVS, qui est dans le couloir. Il reviendra dans la classe pendant les métiers. Il lui confie alors que son père est un con...

Mais la semaine suivante je le trouve plus apaisé. Il rembourse sa dette au début du marché, et achète. Le matin il a enregistré un nouveau chant : « *C'est un poisson qui était dans l'eau et sa maman était avec lui. C'est un garçon qui vient juste de naître et il était content, il a des amis et il s'amuse très bien. Ha, il faut s'amuser tout l'temps avec lui, y en a qui s'amusent avec lui, y en a d'autres qui s'amusent pas. Jolan C.* »

Aux remarques, Armand lui demande : « *En fait son papa est mort ? Il parle toujours de sa maman...* » Jolan commence sa réponse par « *Oui j'ai, je…* » puis se reprend : « *Oui, son papa est mort.* » Je lui dis que c'est la première fois que j'entends que le personnage de sa chanson est content.

Le 6 novembre : « *C'est un fameux trois mats né comme un oiseau, hissez haut, Santiano, 18 nœuds, 400 tonneaux, je suis fier d'y être matelot. Tiens bon la barre et tiens bon le vent, hissez haut, Santiano, 18 nœuds, 400 tonneaux, je suis fier d'y être matelot.* »

Le 7 novembre : « *C'est un petit oiseau qui s'envolait avec sa maman. Il était heureux et en train de s'amuser avec sa maman, il était trop content. C'est un autre oiseau qui s'amusait très vite avec lui.* »

Le 13 novembre : « *C'est un petit oiseau qui était en train de naître, en train de naître mais il était trop content mais il avait sa maman aussi qui s'amusait avec lui, c'était trop bien…* »

Il participe sérieusement à l'assemblage du journal de classe. Je le vois caresser la main de Laure en la regardant.

Le 20 novembre : « *Quand y avait un oiseau, il s'envolait et il disait : Je suis très content mais il était en train de jouer avec sa maman et ses amis. Il prenait un goûter après. Alors il s'amusait après de manger et il était en train de commencer à s'ennuyer mais ils étaient en train de, en train de jouer mais il est en train d'dormir, leurs copain…* »

Le 27 novembre : « *C'est un nouvel élève qui était en train de travailler dans sa classe. La maîtresse est malade, y'a une nouvelle maîtresse qui venait remplacer l'ancienne maîtresse.*

— Bonjour les enfants ! C'était une maîtresse avec une voix si belle qu'il avait une… Ils ont dit d'avoir la même maîtresse tout l'temps et la même maîtresse qui est venue reste avec eux. »

Le 4 décembre : « *C'est un petit oiseau qui était en train de se promener et il était en train de s'amuser avec des copains. Il courait aussi vite que tout le monde. Il disait : Ouah ! On est amis pour la vie ! Et il était si content qu'il se promenait dans les bois, dans les champs, il plantait de graines et tout ça. Il était si content qu'i pouvait pas être comme des copains, sympa… Jolan C. Mais il était en train de s'amuser. Jolan C.* »

Le 12 décembre

Au Conseil, il veut changer de métier pour s'occuper des grillons, mais ce métier n'est pas disponible, Laure, la présidente, le lui réexplique pour la énième fois.

Un peu plus tard, il s'est inscrit pour 3 propositions :

— « *Que des enfants qui font n'importe quoi, comme Léo ou moi, on respecte le métier d'écolier.* »

Laure répond qu'on veut bien l'aider mais que c'est à lui à faire l'effort.

Puis il propose de changer d'équipe parce que Laure (son chef d'équipe) lui met des barres pour rien

— « *D'abord je ne mets pas des barres pour rien et on ne peut pas changer comme ça.* »

Je rajoute alors :

— « *Jolan, tu as beaucoup de chance d'avoir une chef d'équipe aussi patiente qui te supporte sans jamais s'énerver. Tu dois attendre le prochain sociogramme.* »

Et en troisième proposition, il veut changer le tableau de place car il ne voit pas pour écrire ses devoirs.

Laure :

— « *D'abord tu peux me demander et je t'autorise à venir juste devant pour les écrire et on peut mieux le tourner (le tableau) pour que tu voies mieux.* »

Laure est impressionnante. J'ai l'impression qu'elle sent que Jolan veut monopoliser le Conseil, mais à chaque fois elle lui répond avec respect, entendant sa demande et lui proposant des solutions.

Le 18 décembre, il nous présente :

« *Oui ! C'est un petit oiseau qui se promenait dans la forêt. Il voya des loups et plein d'animaux. Il était content de rencontrer des amis. Il était en train de s'amuser avec des copains et d'autres copains. Il était en train de travailler à son école. Il déménagea dans une nouvelle maison. C'est un petit oiseau qui se promenait et qui avait une maman qui était enceinte. Y'avait des nuages, des gouttes, la pluie. Il était si content, il sauta dans les flaques, flac ! Flic, flac, floc ! il, encore, il sauta encore. Flic, flac, flic flac ! La pluie s'arrêta de tomber. Jolan C.* »

Suivent des remarques :

Pierre : « *J'trouve qu'elle était un peu chouette, comme les autres, un peu gaie...* »

Rudy : « *Tu fais toujours des chansons d'animaux. Mais t'as bien fait les liaisons. Je te félicite.* »

Marc : « *T'as bien présenté. Mais c'est plutôt des poussins que d'autres animaux.* »

Marie : « *Je trouve qu'elle est bien. T'en as fait beaucoup. Pourquoi tu fais presque toujours comme des poussins ?* »

Jolan : « *Parce que j'ai envie, j'adore presque tous les animaux.* »

Armand : « *Je te félicite. Tu fais toujours des chansons assez tristes mais à la fin, pourquoi tout le temps il va s'amuser avec des copains, tu sais ?* »

Jolan : « *Non, ça me vient dans la tête. Au début, quand il était triste, personne veut jouer avec mais après les autres changent d'avis.* »

Damien : « *Je te félicite pour les deux belles chansons. Je trouve que tu chantes juste. Pourquoi il déménage à la fin ?* »

Jolan : « *Parce que sa maison est toute pourrie, parce qu'il a un frère qui l'a détruite.* »

Léa : « *T'as bien chanté.* »

La maîtresse : « *Je te propose de faire un album avec tous tes chants.* »

Pierre : « *Est-ce que c'est toujours les aventures du même poussin ?* »

Jolan : « *Non.* »

Retour des vacances de Noël, première semaine

Jolan est plutôt difficile, il parle sans cesse, fait mal, n'écoute pas son tuteur et se lève comme il veut et quand il veut. J'ai l'impression de revenir en arrière...

Le vendredi il traine pour écrire ses devoirs, demande de l'aide. Il me semble important qu'il le fasse seul, il en est capable. Il sait qu'on l'accepte tel qu'il est mais j'ai l'impression qu'il n'y a pas de contrepartie, peu, voire aucun effort de sa part, aucune contrainte.

En copiant ses devoirs, il pousse le tableau sur la tête de Léo et éclate de rire. En colère, je m'approche de lui et lui signifie qu'il n'a pas le droit, lui donne une amende immédiate de 10 et s'il n'a pas terminé l'écriture de ses devoirs, il le fera à 16 h 30.

Je note qu'il n'a pas demandé à enregistrer un chant cette semaine, oubli ? Mal-être ?

Le mardi suivant, le 16 janvier, suite à un comportement violent, il n'assiste pas au Conseil. Plusieurs plaintes encore sur Jolan qui a fait mal. J'ai déjà réfléchi et demande à ce qu'on trouve d'autres solutions pour lui, il n'est pas contenu et rien ne l'arrête.

Peu sont favorables à ce qu'il soit hors équipe : « *Il se lèvera si personne n'est à côté pour l'en empêcher.* »

On change de tuteur « *Léa, il ne la tapera pas parce qu'il est amoureux d'elle* »... Elle accepte.

Je propose la paye thérapeutique : 10 s'il ne fait pas mal de la journée et n'empêche pas la classe de travailler. Laure, son chef d'équipe : « *C'est une bonne idée parce qu'il aime les*

sous et acheter au marché. Mais ça serait mieux de couper en 2 : 5 en fin de matinée et 5 le soir, sinon c'est trop long... » Merci Laure pour cette proposition qui est acceptée.

Jolan ne devra plus du tout se lever sans autorisation.

Il ne lit plus avec Félix, son compagnon de lecture, qu'il tape, mais avec Maud, l'EVS. Je change les équipes le jeudi suivant, Léa sera donc à côté de lui avec Jules pour chef d'équipe. Ces aménagements lui sont annoncés ce matin-là. Jolan écoute mais ne dit rien.

Le mardi suivant, le 23, il enregistre un nouveau chant :

« *C'est la petite souris qui se promenait, il cherchait du gruyère ou d'autres choses. Elle était si contente qu'elle pouvait se réfugier chez elle. Mais un renard passait par ici, il faisait peur à la souris. Un éléphant qui arrivait. La souris sortait de sa maison. L'éléphant avait peur et il faisait Ho !* (cri de l'éléphant) *et il disait c'est parti ! Nous allons attaquer mais nous pouvons pas mais la souris avait même pas peur. Alors elle s'enfuyait ailleurs. Mais un enfant arriva et demanda à sa maman si il peut garder la souris. Jolan C.* »

Jolan a reçu sa paye thérapeutique tous les jours, il ne fait plus mal.

Le 29 janvier, il présente une expérience sur les liquides et un chant, ravi de gagner 8 : « *Lundi 29 janvier. C'était un petit garçon qui était en train de se promener avec ses parents. Sa sœur était là aussi mais son papa était triste parce que sa sœur était morte. Alors il était très triste. Oh, oui ! Donc il disait à ses enfants Je m'en vais vous continuer la route. Quand tout d'un coup un loup arriva et disait* (avec une grosse voix) *Je suis là pour vous manger. Et les enfants s'enfuyaient. Jolan C.* »

Au marché, c'est la première fois qu'il a autant d'argent et achète tant, notamment une jolie boite pour mettre ses sous et un petit jouet en plastique qui fait du bruit, que je vendais. « *C'est pour mes petits frères !* » dit-il au bilan, heureux de leur faire ce cadeau.

Retour des vacances de février :

Aux urgences, Margaux raconte que sa petite sœur a dû se faire opérer en urgence d'une boule à la gorge, elle n'a pas encore terminé de parler que Jolan lève le doigt :

— « *Moi, y'a mon petit frère qui avait un boulet à la cuisse et on a dû l'opérer.* »

Moi :

— « *Tu sais bien que ce n'est pas vrai Jolan, j'ai vu ta maman et elle me l'aurait dit.* »

— « *Si c'est vrai !* »

Regards étonnés des autres.

Ce n'est d'ailleurs pas la première fois que Jolan nous raconte des choses invraisemblables, je remarque alors des regards incrédules chez certains, il y a parfois des questions pour repréciser et on passe.

Il m'offre un dessin d'une famille d'anges : la sienne ? Il y a le père, la mère, le grand frère, la petite sœur et les deux petit frères.

Le jeudi 15 février, il s'écrit partout sur le bras, les vêtements, les jambes, le visage. Il se colle un rond de papier sur l'œil, à la manière d'un pirate. La même semaine, il découpe son bonnet, le transformant en cagoule.

Chant du lundi 19 février :

« *Jolan est le petit garçon qui se promenait dans la forêt. Il était tout seul, il était si content, il disait Au secours ! Au secours ! Et il était très triste, en train de se promener et il était si triste, il redisait Au secours ! Au secours ! Et il était si triste. Jolan C.* »

Le 15 mars il coupe une manche de son tee-shirt pour faire « *comme Rudy* » dont la mère a coupé les manches de sa chemise.

Personne n'arrive à arrêter tous ces découpages.

Il touche néanmoins sa paye thérapeutique tous les jours et en est content. Il ne fait donc plus mal et les crises « d'hystérie » empêchant la classe de travailler ont cessé. Ce même 15 mars, il apprend pour la première fois à Armand, aux ateliers d'apprentissages mutuels, des dessins de papillon. L'atelier se déroule sans problème et les deux semblent ravis.

Le lendemain, il coupe le bout de ses gants pour en faire des mitaines.

Le 22 mars

En rentrant de récréation, il lance une pierre sur la tête de Damien qui doit avoir un point de suture. Il a une double amende, mais j'ai l'impression qu'il ne se rend pas compte de la gravité de son acte.

Le lendemain, il referme violemment la porte du couloir avec son pied, la vitre éclate en morceaux. Nouvelle amende, il entre en colère dans la classe mais se remet à travailler en chantant. Là encore, dans quelle réalité est-il ?

Il n'a, bien sûr, pas sa paye thérapeutique ces deux jours.

Il est ensuite à nouveau dans le travail et l'a régulièrement jusqu'aux vacances de Pâques, le l4 avril.

Nouveau chant le lundi 26 mars :

« *C'était un petit oiseau qui se promenait dans la forêt et il avait peur d'un loup Aouh ! Aouh !* (cris du loup) *et il se promenait*, tap, tap sur le micro avec la main, *il se promenait,* tap, tap, *il se promenait,* tap, tap, *toute la journée,* clac, clac (cIaquemeni de langue), clac, clac *et ils étaient si contents, il venait ami avec son ami, il était toujours là, la, la, la, la, il était toujours là, la, la, la, la,* (+ tap sur le micro), *avec son ami. Il se promenait, né, avec son ami, Il se promenait avec son ami* (+ tap). *Il rencontra d'autres loups et Ha Ha ! Ha ! Ha !, il avait très peur Ha Ha !* tap, tap. *B avait si peur qu'il s'enfuya avec des pas si bruyants et il était si content de faire des bruits aussi méchants Gronk ! Gronk ! Gronk ! Hou ! Hou ! et il avait envie d'aller aux toilettes chez lui donc il coura,* tap, tap, tap, tap, tap *il coura très vite, il coura aussi vite qu'il pouvait*, clac, clac, clac, clac, *il coura aussi vite, aussi vite*, *tap*, *tap*, *tap*, *aussi vite qu'il pouvait. Jolan C.* »

Vendredi 30 mars :

« *Il était un petit garçon qui se promenait dans la forêt, il était si content qu'un jour il avait vu un loup qui faisait Haouh ! Haouh ! mais il était si triste, il pleurait comme ça Snif ! Snif ! Snif ! Snif ! et il était si triste qu'il allait chez lui et il avait peur du loup qui faisait Haouh ! Haouh ! et il était si content le loup, que le loup, il hurla, il hurla très fort. Jolan C.* »

Mardi 10 avril :

« *C'est un petit oiseau qui se promenait dans la forêt et il était si content de se promener dans la forêt. Il était en train de se promener mais un jour un loup arriva en faisant Haouh ! Haouh ! mais il était en train d'avoir peur en même temps du petit oiseau. C'était un bébé oiseau, il faisait Cui ! Cui ! Cui ! Cui ! et un jour l'oiseau demanda au loup si il pouvait être l'ami du loup. Le Loup disait Non, non ! J'ai pas envie ! la, la, la, la, la, Non, non ! J'ai pas envie ! et l'oiseau faisait très fort avec sa grosse voix Cui ! Cui ! Cui ! et il était fier, Cui ! Cui ! Cui ! Cui ! et il était en train de faire toujours cui, cui Cui ! Cui ! Cui ! Cui ! Un jour il était si triste qu'il avait peur du loup maintenant. Jolan C.* »

Le 10 mai

Jolan arrive avec une marque importante sur la joue, c'est d'ailleurs sa mère qui nous le signale en nous l'amenant : « *Il a commencé à me taper alors je l'ai giflé.* » Il s'avèrera que c'est un ami de son père qui l'a poussé violemment contre une porte pour le sanctionner d'avoir tapé sa mère.

C'est le deuxième signalement, pour traces de coups constatées, que nous faisons au médecin scolaire.

Deux semaines après la rentrée, le 18 mai, je change les équipes. Laure ne veut plus travailler avec Jolan, c'est donc Pierre qui devient son chef d'équipe. La journée se passe très mal, Jolan n'écoute pas Pierre, il le brutalise, Pierre lui met beaucoup de barres de gêneur. Je me demande si je ne vais pas exclure Jolan de l'équipe.

Je discute avec Pierre, lui conseillant « d'oublier » Jolan, en ne mettant des barres que s'il y a une gêne vraiment importante.

La semaine suivante se passe mieux, Jolan a parfois sa paye thérapeutique, mais il est endetté et se retrouve en travail obligatoire. Le mardi 29, il refuse de le faire, il refuse également de lire avec Maud, c'est une journée difficile. Je le menace alors de l'emmener chez la directrice avec une amende s'il ne lit pas. Il revient en classe avec Maud et lit.

C'est vrai, j'ai réussi à le mettre au travail, mais je m'en veux d'avoir été obligée d'user du chantage. Cela a eu un effet immédiat, mais je m'en veux de ne pas réussir à accepter Jolan tel qu'il est : accepter que les progrès soient lents, accepter les régressions. Je n'ai pas de pouvoir sur elles et il me faut faire avec.

Avec l'accompagnement de tous et de chacun en particulier, j'attends de Jolan une réponse, un échange sur un autre mode, mais peut-être ne le peut-il pas. C'est comme s'il était « prisonnier », reproduisant un type de relation connu et utilisé à la maison avec la difficulté de l'abandonner, pour en vivre un autre plus « humanisant » mais inconnu pour lui et donc angoissant.

Le 31 mai, Carole lui apporte un puzzle de chez elle : « *Pour qu'il puisse faire autre chose que des dessins pendant les temps de parole parce que toujours dessiner... Il doit en avoir marre* ».

Le 4 juin, il présente un livre de recettes : « *Ça c'est la recette du gâteau que maman a fait pour mon anniversaire : un bavarois aux framboises...* » Je n'y crois pas vraiment...

Puis, au marché, il vend ce livre : « *Maman me dit que je pouvais en faire ce que je voulais...* ». J'hésite à demander la confirmation et le lui laisse vendre.

Les 7 et 8 juin sont très difficiles : il fait mal aux récréations et ne reçoit plus sa paye thérapeutique. Il refuse le travail obligatoire et se retrouve donc en dette de 45.

Il n'avait pas enregistré de chants depuis le 10 avril et demande à en enregistrer un le 8 juin,

À la présentation, il dit que c'est un chant en anglais : « Le vampire », effectivement, nous n'y comprenons rien.

À la réunion des chefs d'équipe du 11 juin, on décide qu'il soit hors équipe. Je le lui annonce le lendemain au Conseil. Je n'ai pas envie de le mettre au fond de la classe, ni sur un côté pour éviter qu'il subtilise des choses sur les étagères, ni au milieu pour éviter qu'il se retrouve au centre, sur une « scène ». Sa nouvelle place se situe donc devant le tableau, à la grande table des présidences et là où je m'installe pendant le travail en ateliers. Son espace est délimité par une large bande de papier adhésif. Il est près des autres, près de moi, mais séparé symboliquement et matériellement par cette « bande ».

Je lui annonce également que devant ses réactions imprévisibles qui perdurent, il ne viendra pas à la rencontre de rugby prévue le 21 juin.

J'informe la mère de cette décision.

Le lundi 18, il a de nouveau sa paye thérapeutique et il a pensé à apporter son marché. Il vend et achète.

Mais lorsque je distribue les papiers rappelant la rencontre de rugby et ce qu'il faut penser à amener, j'en donne un à Jolan !

Et bien sûr le 21, il arrive avec une tenue pour le rugby, et un sandwich. Je n'ai pas le courage de le laisser à l'école. Je lui annonce que j'ai fait une erreur en lui donnant le papier et donc je l'amène car il s'est préparé à venir, mais qu'au moindre coup donné, ou au moindre refus de l'autorité des adultes, il arrêtera de jouer et restera à côté de moi. Il accepte, la journée se passe sans incident. Le soir, au bilan, il est félicité pour son comportement et je suis contente qu'il soit finalement venu avec nous.

Le lundi 3 juillet, il demande à enregistrer un dernier chant qu'il présente le dernier jour, mais le micro n'a pas été ouvert, il n'y a pas eu d'enregistrement. Je lui propose alors de chanter « en direct », il ne veut pas, dit qu'il a peur. Je lui rappelle la loi « Je ne me moque pas » mais il ne veut pas. Il nous raconte alors l'histoire de son chant : « *C'est un vampire qui mord tout le temps, il est transformé en chauve-souris et meurt, tué par un chasseur* ». Il retourne à sa place, pleure. Il y a une autre présentation, à la suite de laquelle Jolan se relève et vient à nouveau devant la classe. 11 se met à chanter : « *C'est un vampire qui suçait le sang partout sur les enfants. Il y avait deux frères le premier Georges et le deuxième Geoffroy. C'était deux enfants très... Mais un jour il partit sucer le sang des animaux, il était très content.* »

Il demande à changer de tuteur au dernier Conseil, la veille de la sortie. Aude, la présidente, lui rappelle que ce n'est peut-être pas la peine pour un jour et demi, Jolan maintient sa demande et choisit Carole parmi les volontaires.

Il aura utilisé les institutions jusqu'à la fin, pour qu'on ne l'oublie pas ?

Je pensais depuis quelque temps mettre en place l'atelier enregistrement, pourquoi je l'ai mis cette année précisément ? Je savais que Jolan venait dans ma classe à la rentrée et en avais déjà entendu parler par son ancienne maîtresse, j'étais notamment au courant de son lourd passé familial. J'avais entendu au stage une monographie de Jean-Louis Maudrin *La chatte de la voisine*[27]. Dans sa classe, l'élève qui racontait au « Quoi de neuf ? » était enregistré et on pouvait aussi enregistrer des chants, des créations pendant les ateliers. J'avais également déjà entendu *Olivier le poète*[28]. Il me semblait que pour ces élèves dont parlait Jean-Louis, les enregistrements, ainsi permis, avaient eu une grande importance pour eux et avaient participé à leur « mieux-être ». Il me devient alors urgent de le mettre en place, comme si je pressentais que ce serait une institution dont Jolan s'emparerait.

Lorsqu'il arrive, j'ai l'impression qu'il n'est pas vraiment dans l'échange. Il « navigue », pose des questions sans regarder l'autre et repart avant d'entendre la réponse. Il touche à tout, subtilise des morceaux de la classe (post-it, papier pour recouvrir les livres...), un peu d'affection qui lui revient de droit ? Il prend la parole de façon intempestive, se met

[27] « La chatte de la voisine », monographie de Jean-Louis Maudrin
[28] « Olivier le poète », monographie de Jean-Louis Maudrin

souvent en scène, se roule par terre, crie parfois, ceci quand il ne peut pas présenter à la classe dans le cadre de l'institution prévue (le temps des présentations). Il a peur qu'on l'oublie ?

Le jour des présentations (le lundi) est en général un « bon jour ». Jolan présente, mais les autres jours il « s'arrange » pour qu'on le voie et l'entende, ce qui est souvent très pénible.

Au mois de mars, je lui annonce au Conseil qu'il aura dorénavant un cahier à dessins dont la seule contrainte sera de terminer le dessin avant d'en commencer un autre, de le dater et d'écrire son titre. Il peut dessiner pendant tous les temps de parole collectifs. C'est Rudy, son tuteur à cette période, qui lui prête patiemment ses crayons et l'aide dans le choix des couleurs... il remplira trois cahiers, soit 38 dessins finis. Quelques titres : les maîtres et le chien, le monde à l'envers, les pierres manquantes, je suis amoureux, la maison 9 fois, le volcan, le dragon, les arbres ne poussent pas vite, la nature, le bricolage, mon papy, le fumeur de pipe…

Suite à ma proposition de faire un album avec ses dessins, Jolan commence à en faire les dessins en ateliers. Mais très vite il se décourage « *C'est est trop dur ! Je sais pas faire les poussins !* », il refuse de continuer. Je demande alors aux autres élèves qui sait faire les poussins et peut l'aider. Agathe et deux ou trois autres l'aideront à partir de ce moment et, en particulier, à chaque nouveau moment de découragement. La fabrication de cet album prendra plusieurs mois et à la fin de l'année il présente enfin *Mes chants* (« *mes chants comme pas gentil ?* » m'avait-il demandé lorsque je lui avais proposé le titre). C'est un long album avec beaucoup de lecture, au bout de quelques pages, je mets donc la cassette pour l'accompagner.

J'ai l'impression de retrouver son histoire à travers ses chants.

À sa naissance, sa mère était très jeune et son père l'a quittée pendant la grossesse. Elle est alors dans un foyer et là-bas un homme plus âgé s'est occupé d'elle et a reconnu Jolan mais il est parti peu de temps après. Puis elle a rencontré son compagnon actuel qui s'est donc occupé et a élevé Jolan, Jolan l'appelle d'ailleurs papa. Puis ce compagnon a eu une fille avec la mère de Jolan et enfin deux garçons, des jumeaux, qui sont d'ailleurs nés en septembre, lorsque Jolan est arrivé dans mon école. Il est très difficile pour ce couple de s'occuper de leur famille, il y a d'ailleurs une enquête sociale et j'apprendrai au troisième trimestre qu'ils souhaitent que Jolan aille en famille d'accueil et Jolan le sait. Ils disent ne plus s'en sortir avec lui, il a essayé de mettre le feu et enchaine bêtise sur bêtise.

Jolan sent souvent très mauvais, il porte des vêtements déchirés, des chaussures trouées... Il y a de gros problèmes d'argent dans la famille, les enfants ne mangent souvent pas assez, mais j'ai l'impression que sa sœur et ses deux petits frères sont mieux habillés, moins négligés...

Jolan, suite à un chant, nous dira qu'il a une grande sœur qui est morte, il nous dira même son prénom. Effectivement, sa maman avait déjà eu une petite fille du même père que Jolan mais qui est morte bébé.

Filiation compliquée mais Jolan la connaît et s'y repère.

J'ai eu, dès le début de l'année, cette filiation en tête et la mise en place de l'atelier micro a été, je crois, et avant son entrée dans la classe, la première réponse institutionnelle que j'ai trouvée. Je n'avais aucun pouvoir pour intervenir sur sa famille, je n'ai pu intervenir que ce sur ce qui était possible, les institutions et les productions de la classe : celles qui existaient déjà et d'autres créées pour lui : l'album de ses chants, son cahier à dessins, sa nouvelle place hors équipe...

Ces institutions et productions, ainsi que l'accompagnement de chacun (son chef d'équipe, son compagnon de lecture, son tuteur, les présidents de journée, ceux qui l'ont aidé

dans la réalisation de l'album mais aussi tous ceux qui l'ont accompagné de façon ponctuelle, lui permettant ainsi de vivre une relation d'échange), m'ont séparée de lui et lui de moi.

Jolan, le vilain petit canard, pas comme les autres et qui dérange.

J'espère que la classe, les institutions accompagnées de la « veillance » de chacun, l'ont aidé à être, accepté d'être Jolan, Jolan C.

« Le simplisme c'est la chose la plus grave qui soit, la plus criminelle. Mais pour aboutir au simple, c'est d'une complexité extraordinaire [...] Le simple c'est la façon de dire bonjour, de sourire... Ça entre, non pas dans la relation, mais dans la "façon d'être là". Ce n'est pas le "pourquoi" mais le "comment" des rapports, avec le respect de l'autre dans la rencontre. La moindre des choses, c'est justement de tenir compte de l'autre qui se présente là en tant que patient, névrotique, psychotique : c'est une personne, plus qu'une personne, c'est un sujet. [...]

Naturellement, pour que cela fonctionne, il faut de la part de tout un chacun, mais aussi chez le malade, ce que j'appelle une certaine "veillance". Pas une surveillance, mais être vigilant vis-à-vis de l'autre. Mais pas trop. Une veillance : être ouvert à l'autre. Et cette ouverture est difficile : être "disponible", n'importe quand, vis-à-vis de l'autre, dans une dimension qu'on peut appeler, sur le plan phénoménologique, de "sympathie". Non pas d'empathie mais de sympathie : pouvoir se mettre à la place de l'autre. » Jean Oury, *Rencontre avec le Japon*.[29]

[29] Oury J., *Rencontre avec le Japon*, Vigneux : Matrice, 2007, 198 p.

Deux jours dans une école en pédagogie institutionnelle

à René Laffitte

Michel Lecarpentier, psychiatre, La Borde

« L'inconscient est dans la classe ». Il apparaît, dès le premier contact, que le respect de ce principe énoncé par Fernand Oury est mis en acte. Une atmosphère, dès l'arrivée, dans la cour de récréation, et l'accès aux classes : la discrétion des parents, une certaine légèreté, un ordonnancement qui n'obéit pas à l'ordre surmoïque uniformisant, même lorsqu'il s'agit de se mettre en rang. Le visiteur ressent la possibilité d'émergence d'une tranquillité dans la manière d'être de chaque enfant et dans celle des maîtresses, des AVS et de la dame qui s'occupe de la garderie.

La première journée, je la passerai dans la classe des CP, CE1. Dès l'entrée en classe, ma place m'est précisée, près de la porte, et c'est le « quoi de neuf ? » en ce lundi matin. Prise de parole de qui le demande à la maîtresse qui préside : s'inscrit dans le travail commun ce qui est raconté par chacun, et que chaque autre peut questionner ou commenter à condition de ne pas faillir aux lois de la classe : « Je respecte les autres. Je ne me moque pas. » Ainsi, seront évoqués pendant cette première demi-heure, les événements vécus durant le week-end : moments structurants de l'existence repris sur la scène collective pour faciliter le passage de l'espace familial à celui, social, de l'école. Pas de cloisonnement de pensée, pas de clivage requis : chaque enfant, articule cette discontinuité vécue dans une continuité existentielle dont il témoigne dans sa prise de parole en première personne. Les thèmes sont humainement essentiels : le doigt du bébé de trois mois enserré par un cheveu, et menacé de coupure sans l'intervention libératrice du médecin, le renard mort sur la route, rappelant d'autres histoires d'animaux (blaireau, biche…), prédateurs ou proies des chasseurs, l'élevage de 200 braques d'Auvergne visité en famille, l'évocation de la structure familiale et de ses diverses générations, la référence à la parole du père, les services rendus et leur rétribution, le cadeau pour une dent perdue, le chien dangereux qui dût être donné, l'interdiction d'aller dehors où des graines avaient été semées, et le premier mot, dit par le petit frère de 8 mois nommant justement sa petite sœur qui dit sa fierté de l'événement…

Dans ce recueil collectif, les enfants de 7 à 9 ans se parlent, se soutiennent, se félicitent, compatissent, manifestent une solidarité, demandent une précision, associent sur leur propre expérience ou leurs souvenirs, mettant en jeu une confiance mutuelle et un registre affectif sans emphase : la classe dans son ensemble donne une place à chacun, respectant sa parole avec tout le sérieux nécessaire. Le registre éthique est dès ce premier temps mis en jeu : chacun se situe dans sa prise de parole, dans sa distinction d'avec chaque autre, le souci commun de s'investir (l'un-l'autre et chacun de ce que l'autre peut dire à tous) se manifeste dans un dialogue attentif lors de ce moment qui se termine à l'heure dite. L'imprimerie sous la responsabilité d'un petit groupe, reprendra les deux thématiques choisies comme les plus importantes du « quoi de neuf ? » : le renard, en préparation d'une page entière sur les renards et le premier mot du petit frère de Caroline, pour le journal.

Les diverses activités ont lieu par petits groupes, les responsables des divers métiers de la classe s'affairent, les expériences, les textes libres dont le choix d'impression se fait au vote

secret, la lecture des mots qu'on ne connaît pas encore, soutenue par la maîtresse qui dit bien l'importance de cette « première rencontre », etc. La classe est animée, rythmée par ses séquences enchaînées, ses récréations. Les enfants s'entraident, mènent aussi leurs recherches, leurs exercices, leurs autocorrections et leurs moments avec la maîtresse pour des temps personnalisés de lecture, calcul, entretien, questionnement sur les difficultés des apprentissages… Une activité foisonnante où chacun semble trouver sa place, sa mesure, y compris Romain, qui est venu de Bolivie à 3 ans et demi, adopté après l'orphelinat où il a été maltraité. Sa vie est un roman, mais écrite désormais en français, il n'a pas le souvenir de l'Espagnol ; il s'est approché de moi qui m'étais présenté comme un voyageur en début de journée, remerciant les enfants de m'accueillir dans leur classe. Il est responsable du métier de la carte et indique pour tous là où se trouvent les pays rencontrés durant la journée. Lors d'un moment de tranquillité, j'ai l'opportunité de lui demander de me montrer d'où il vient, il m'indique Santa Cruz je lui précise que j'y suis allé, et que quelqu'un de ma famille en a émigré, il y a près de cent ans, et a eu des enfants qui sont aujourd'hui en France, parents eux-mêmes de jeunes enfants. Il tient à me préciser qu'on doit prononcer le « S » de Cruz, je le remercie de son enseignement dont je tiendrai compte, lui qui s'est parfois montré phobique de l'évocation de ce passé bolivien douloureux. L'aménagement de la classe, la liberté ordonnée qui l'organise peut accueillir l'imprévu d'un petit événement comme celui-là, et l'inscrire comme produisant du nouveau, inattendu mais utile dans la dynamique collective qui accueille la présence de chacun. Au cours de la matinée, Romain, pourtant aidé par la présence attentive d'une auxiliaire de vie scolaire, s'est énervé comme souvent, et a dû, émigré de l'intérieur, rejoindre la classe contigüe à la sienne. Il la connaît bien et peut y aller quand c'est nécessaire, en particulier quand il ne peut maîtriser son agressivité gestuelle ou injurieuse. Ainsi, après avoir très bien apporté (il a pour métier de s'occuper des objets dans la classe) une bouteille à une élève d'une autre classe qui en avait besoin pour une expérience, il était revenu à sa table en gesticulant et en menaçant du geste sa voisine. Dans la difficulté de reconstruire un espace de tranquillité après s'être mis en mouvement pour une tâche, il dût sortir accompagné, car il ne retrouvait pas la maîtrise motrice et psychique indispensable au calme dans la classe, nécessaire à chacun pour ses apprentissages. Cette possibilité de régulation, véritable fonction de pare-excitation pour tous, permet de réduire les quantités d'énergie psychique en jeu et de ne pas répéter les maltraitances subies dans son enfance par Romain et qu'il s'ingénie à son insu, à déclencher de nouveau. Là, il rencontre une bienveillance, un accueil et une stratégie spatiale : un changement de lieu entre deux espaces en lien, faute encore d'avoir par hasard trouvé, rencontré l'interprétation qui apportera une modification de ce qui apparaît encore aujourd'hui comme un trouble du comportement, vestige d'une souffrance autrefois subie, il est tout autant agi à son insu par son vécu pulsionnel non maitrisable qu'énigmatique pour autrui.

Cette stratégie d'accueil est possible grâce au travail collectif qui se tisse et se travaille entre les maîtresses au fil de la journée, que ce soit au cours des récréations où elles se rassemblent et se parlent que pour le repas pris en commun avec les élèves et le personnel de service : parler, dialoguer, tout en demeurant attentives à ce que l'ambiance ne se dégrade pas, à ce que chaque enfant de l'école puisse s'y situer en toute sécurité, apparaissent soutenir la vie quotidienne et sa construction à mesure.

J'aurai en deux jours, la chance de fréquenter toutes les classes dont il faudrait pouvoir dire avec précision la richesse des événements qui s'y produisent, au point que mon projet d'y prendre des notes se trouva confronté avec la nécessité de me mettre moi aussi en mouvement dans le mouvement des institutions des classes et de me laisser approcher par les élèves tout autant que désirant ne pas les laisser dans le lointain lorsque je percevais que ma présence pouvait leur être un point d'appui pour les tâches matérielles, les recherches, les jeux éducatifs, les questions qu'ils ne manquaient pas de me poser sur le travail personnel qu'ils réalisaient.

Ainsi, cette petite fille, si empruntée et en difficulté pour réaliser une petite expérience physico-chimique amenant au gonflement d'un petit ballon de baudruche par le gaz dégagé par l'expérience et dont j'appris par hasard que son père n'était pas sans s'intéresser lui aussi à la question du gonflage des ballons. L'historial de la classe recueillait plus ou moins à son insu cette identification symbolique qu'elle mettait en acte ce jour-là. Un peu plus tard dans le cours de la classe, elle me sollicitera pour la guider dans un jeu de cartes faisant appel à sa capacité de compter, elle qui n'était jusqu'alors pas en mesure de bien rassembler ses connaissances en un savoir stable, semble avoir trouvé ce jour-là, l'occasion d'un tournant personnel dans son appropriation de cette compétence. C'est je crois ce qu'une autre élève avait repéré et souligné en une autre occasion dans la classe quelques semaines plus tard. La structuration dynamique par les institutions de la classe semble donc en mesure de produire de tels hasards de rencontre, dont l'efficace semble liée à la possibilité de l'élaboration collective d'un discours recueillant l'histoire de la classe, dont chaque élève peut être à un moment ou à un autre porteur pour tous, y compris l'enseignante qui ne peut à elle seule être la mémoire de la complexité partagée. C'est cette connivence qui soutient sémaphoriquement (comme dit Pierre Delion) le processus d'inscription nécessaire à l'acquisition des connaissances des élèves les plus en difficulté, tout comme en bénéficient ceux qui ont plus directement accès à la facilité cognitive.

J'ai aussi été accueilli dans la classe des CM1 et CM2 et j'ai eu l'honneur exceptionnel d'être, en dépit de la loi imposant le secret vis-à-vis de toute autre personne, invité à assister à une réunion des chefs d'équipes chez les plus grands élèves de la classe et j'ai été très impressionné par le sérieux des analyses personnelles et collectives veillant aux équilibres personnels des élèves en difficulté. Les décisions ont été prises d'une façon très mesurée, conservant les agencements ou les modifiant a minima pour tenir compte des améliorations obtenues ou les favoriser avec bienveillance et assentiment. Ce parti pris d'assentiment me semble une des bases indispensables pour soutenir le désir de celui ou celle qui a été coopté ou cooptant dans l'équipe, il est la fonction phorique même.

Les classes m'ont toutes semblé tenir compte de ce que chaque élève proposait pour manifester concrètement son désir de cheminer dans ses progressions personnelles toujours inscrites dans le mouvement de sa classe, désir soutenu par les institutions visant à la réalisation d'objets comme les albums auxquels contribuent l'imprimerie Freinet, les études très documentées sur des sujets passionnant certains élèves qui peuvent aller les présenter dans d'autres classes de l'école en adaptant leur registre de savoir à l'auditoire, complétant leur exposé en répondant aux questions plus précises de certains auditeurs. Ce mouvement d'enseignement des élèves par leurs pairs plus jeunes ou plus âgés, tant dans la classe que d'une classe à l'autre me semble très intéressant : en construisant une école sans cloisonnement, il soutient les processus d'humanisation de chacun et met en œuvre une vraie disparité accueillant chacun pour ce qu'il apporte ou reçoit de singulier, il rend possible tout un jeu complexe d'identifications, de fantasmes sublimatoires, de greffes mutuelles d'attentions, d'entraide, de passions, d'humour et de responsabilité partagée pour créer un monde habitable intégrant les difficultés parfois extrêmes de certains, explosives ou à bas bruit, touchant la croissance psychique et la capacité créatrice de tel ou tel.

Toute l'école m'a semblé en mouvement sans précipitation. Même la garderie où les parents accompagnent leur enfant le matin, ou viennent le rechercher le soir, est agencée selon les mêmes principes. On peut y jouer dès le matin, y dessiner, bricoler ou parler tranquillement et ranger le matériel quand vient l'heure des cours, sous la bienveillante présence d'une gardienne qui connaît bien chaque enfant personnellement. Manifestant un art du contact remarquable, sachant faire respecter chacun et l'ambiance indispensable à la présence de tous, elle témoigne d'une veillance et d'un potentiel accueillant du plus grand respect pour les enfants. Elle a animé un Conseil de la garderie en ma présence le mardi soir

où les enfants se sont conduits avec une telle qualité en sa présence que Romain a non seulement été d'un calme rare, mais aussi d'un rassemblement psychique authentique qui l'a conduit à oser se proposer pour tenir une responsabilité dans le cadre du conseil de la garderie. Ce souhait a été officialisé, reconnaissant une capacité de tenue et de retenue qu'il avait manifesté semble-t-il pour la première fois à ce degré de civilité.

Enfin, après un petit détour vers le jardin, j'ai été convié à une petite réunion de discussion de l'équipe pédagogique réunie en présence de deux autres membres du groupe de travail extérieurs à l'école, et nous avons ponctué ainsi ma présence dans l'école. Ce souci diacritique de la ponctuation me semble un des points essentiels mis en œuvre dans la pédagogie institutionnelle : il aménage les passages d'un espace à un autre, d'une expérience vécue à une autre, d'un investissement personnel à un autre et donne la possibilité que ce qui se présente ultérieurement prenne sens, ou donne sens à ce qui précédait.

Ce témoignage puisse-t-il être le signe de mon remerciement pour cet inestimable accueil par tant de personnes de tous âges qui ont pu accepter ma présence sans la vivre comme intrusive et m'ont ouvert à de nouveaux questionnements toujours actifs sur la fonction pédagogique généralisée qu'ils réussissent à mettre en œuvre.

J'avais eu cette impression très forte aussi quand j'étais allé à l'école de l'API à l'Aigle où Gladys Cabalo et Catherine Pochet m'avaient aimablement invité pour la fête de fin d'année scolaire 2006.

J'ai eu aussi la chance d'être accueilli, le lendemain de mon séjour au groupe de travail PI du 1er avril 2009. Une des enseignantes responsables de cette journée nous avait invités dans sa classe et j'ai pu avec beaucoup de plaisir et de bénéfice personnel, entendre les fines élaborations de chacun et chacune, rendant compte de ce qu'il était possible de réaliser avec les élèves dans cette approche tenace d'une pédagogie active et activante...

Merci à tous et à toutes en cette période où une destruction est en cours, de maintenir une possibilité de penser et d'habiter le monde avec les enfants auxquels vous donnez la chance structurante de devenir élèves et pédagogues tout à la fois.

JOHANNA - Regards croisés[30]

Agnès Dumand, institutrice spécialisée ; Muriel Prué-Grossoleil, rééducatrice
et le groupe de pédagogie institutionnelle de Gironde

1. Un parcours singulier

Septembre

En classe

Johanna entre au C.P. Je vois une enfant aux attitudes de toute petite fille qui ne parle pas beaucoup et rit quand elle est mal à l'aise. Après la lecture d'un conte, elle dit : « Je dors avec maman. ».

Mi-septembre, les évaluations montrent que Johanna n'est pas encore entrée dans l'écrit. Au portail, lors de l'accueil des élèves dans l'école, je ne parviens pas à saisir qui est la mère de Johanna. Plusieurs dames se présentent et Johanna n'arrive pas à me dire qui est qui. Une grande sœur ? La mère ? La grand-mère ?

Je décide de parler de Johanna lors de la réunion de concertation avec le RASED.[31]

En regroupement d'adaptation

Fin septembre, la demande d'aide de la maîtresse de la classe porte sur les points suivants :

- Johanna présente un retard important dans l'acquisition de la langue orale tant sur le plan lexical que syntaxique.
- Les évaluations d'entrée au C.P montrent qu'elle n'est pas prête à lire et à écrire.
- Ses compétences en mathématiques sont très faibles.
- Elle semble ne rien comprendre aux activités mises en place dans la classe et ne se manifeste que dans les moments de jeu.
- En E.P.S, elle est très malhabile.
- Par ailleurs, elle paraît perdue, communique peu et décroche vite face à la tâche.

Octobre

En classe

Johanna investit rapidement les institutions. Le 6 octobre, elle demande un premier *métier* : distribuer les feuilles.
Le 13 octobre, au *Conseil*, Johanna critique : « *Leïla me tape / touche à mes affaires* ».
Johanna a des difficultés à s'exprimer en son nom mais s'inscrit au *Conseil* et parle.
Le 24 octobre, Johanna intervient lors du *Choix de dessins* pour donner son avis : *« J'aime ce dessin* ».

---

[30] Cette monographie a été écrite par Muriel Prué-Grossoleil, institutrice de la classe de C.P, et Agnès Dumand, maîtresse d'adaptation, dans le cadre d'un travail d'élaboration mené avec le groupe de pédagogie institutionnelle de la Gironde.
[31] Réseau d'Aides Spécialisées aux Élèves en Difficulté.

Cette phrase est souvent dite en début d'année par les élèves. Je demande toujours à l'enfant d'essayer d'expliquer ce qu'il aime dans le dessin présenté par un autre. Quand je pose cette question à Johanna, elle ne répond pas. Je pense alors que Johanna montre par là son désir de prendre part au discours du groupe, de faire ses premiers pas dans *l'espace intersubjectif* nécessaire à l'émergence du *Je*. « Le Je, terme du processus de subjectivation, ne peut advenir que dans un Nous dont il est d'abord tributaire et dont il se dégage, sans toutefois s'en affranchir radicalement, puisqu'il en est solidaire jusque dans sa solitude. »[32]

Rendez-vous avec les parents

Suite à la concertation avec le RASED, je propose un rendez-vous avec les parents. Le père et la mère de Johanna sont présents. Je fais connaissance avec la maman… que je prenais pour la grande sœur et avec le papa que je n'avais jamais vu.

Nous évoquons les difficultés de Johanna en langage, son démarrage en C.P. C'est aussi l'occasion d'expliquer le travail qui sera mené dans la classe. J'informe les parents de la proposition d'aide du RASED. Ils donnent leur accord pour que la maîtresse d'adaptation rencontre Johanna pour un bilan scolaire.

Je questionne : « *Et à la maison ?* »

J'ai en tête les paroles de Johanna après la lecture du conte… Johanna a-t-elle une chambre ? Le papa m'explique que Johanna dort dans la même chambre que sa femme. Lui-même dort dans une autre pièce. La grand-mère paternelle occupe la chambre de Johanna.

En regroupement d'adaptation

Je travaille avec Johanna depuis la grande section : l'aide pédagogique à dominante « langage » dont elle a bénéficié n'a pas suffi à remédier à ses importantes difficultés langagières. Lors de la présentation à la classe de l'album que nous avions réalisé dans le groupe d'aide, Johanna, très intimidée, s'était vite placée en retrait. Cette attitude pouvait laisser supposer que les progrès restaient fragiles et qu'ils étaient encore trop ancrés dans le contexte d'apprentissage. Pourtant, Johanna était sortie de son mutisme et avait su réinvestir en classe le dynamisme volontaire qu'elle avait montré dans le petit groupe.

Avec un peu de recul, il semble que Johanna, malgré ses progrès, ne s'était pas construit une « culture scolaire » lui permettant de donner du sens à ses apprentissages.

Il me semble aussi évident que des « liens transférentiels » entre la classe et le groupe ont fait défaut. En effet, dans le cadre d'une remédiation pédagogique hors de la classe, on peut penser que l'autonomie de l'élève face à ses apprentissages est assujettie à l'efficience de ces liens. Or, même si les outils de liaisons étaient présents, ils n'avaient été que peu investis par l'enseignante et les élèves de la classe de grande section. À titre d'exemple, aucun écrit de la classe n'apparaît dans le *cahier de liaison*[33].

Lors de l'entretien avec la mère de Johanna, je m'étais rendue compte que cette mère, très en retrait elle aussi, ne maîtrisait pas la langue française et ne mesurait pas vraiment les enjeux de l'école. Johanna était souvent absente du fait de la distance importante qui séparait sa maison de l'école et de l'absence du père, très occupé par son travail. Cette famille semblait refermée sur elle-même et l'orthophonie conseillée n'avait pas été mise en place.

Le passage à l'école élémentaire replonge Johanna dans l'incompréhension et le mutisme. Lors du bilan scolaire du début de C.P, Johanna me connaît et accepte de « jouer le jeu ». Je m'attache à évaluer son rapport à l'oral et à l'écrit.

---

[32] René Kaës, « La matrice groupale de la subjectivation : les alliances inconscientes », in *La subjectivation*, François Richard, Steven Wainrib *et al*., Paris : Dunod, 2006 (p 139).

[33] Outil mis en place pour chaque groupe d'aide qui permet à la classe et au regroupement d'adaptation de communiquer.

Langue orale : en production, elle rencontre de grosses difficultés pour articuler les mots longs et les syllabes complexes. Dans ses phrases, souvent incomplètes et désorganisées, elle utilise de façon inopérante les verbes, les déterminants, les pronoms. *« deux lapins dans l'herbe / deux lapins sortir son tête / le lapin crier / l'autre lapin elle crie / y'a beaucoup de bruit / jette un ballon / faire un mur le lapin / l'autre lapin, il est triste / le lapin y souffle un mur / ils sont dit pourquoi t'as cassé mon mur / ils partent à ses maisons parce le loup y veut manger eux ».* Paradoxalement, je remarque que si son récit est long et s'appuie sur un support concret (un album), il s'améliore.

Langue écrite : le *Médial* [34] montre que Johanna n'est pas totalement dépourvue face à l'écrit mais qu'elle ne sait pas utiliser ses connaissances sans étayage. Elle ne paraît pas s'inscrire dans un projet de lectrice.

Trouver sa place dans cette nouvelle école et sa nouvelle classe, n'est-ce pas là ce qui occupe alors toute son énergie ?

Novembre

En classe

Je note les « *Quoi de neuf ?* » de Johanna.
Dès le 6 novembre, Johanna commence à s'inscrire au *Quoi de neuf ?* mais quand vient son tour, elle reste silencieuse.
23 novembre : pour la première fois Johanna parle. *« Mon père allé à l'hôpital. »*
27 novembre : *« Samedi / il / mon père venu à la maison. »* [Retour de l'hôpital.]
30 novembre : *« J'ai pas entendu. »*
Au *Conseil*, Louis remercie Johanna. Johanna critique Manon. Johanna critique Iman.

Une affiche « emploi du temps » est élaborée pour permettre aux élèves de se repérer dans la semaine. Je fabrique des étiquettes « avec Agnès » pour matérialiser les moments de travail en classe d'adaptation. Johanna, Paul et Yacine écrivent leur prénom puis nous collons ces étiquettes.

lundi	**mardi**	**mercredi**	**jeudi**	**vendredi**	**samedi**	**dimanche**
école	école	maison	école	école	maison	maison
Quoi de neuf ? **avec Agnès Johanna, Paul et Yacine** *Choix de dessins / Choix de textes*	*Quoi de neuf ?*		*Quoi de neuf ?* **avec Agnès Johanna, Paul et Yacine**	*Quoi de neuf ?* *Conseil*		

La maîtresse d'adaptation propose un « cahier de liaison » entre la classe et le groupe d'aide. En classe, j'annonce qu'il y aura un moment, le vendredi matin de 10 h 25 à 10 h 35, pour que les trois enfants puissent parler de ce qu'ils font dans le groupe d'adaptation.

Johanna recopie régulièrement les remarques de la classe dans le cahier de liaison avec le groupe d'aide. Elle écrit la date toute seule.

[34] André Ouzoulias, *L'apprenti lecteur en difficulté. Médial CP / CE1*, Paris : Retz, 1996 (outil d'évaluation diagnostique des difficultés d'apprentissages de l'écrit).

En regroupement d'adaptation

L'aide s'est mise en place. Johanna travaille dans un petit groupe d'élèves qui, comme elle, rencontrent des difficultés à apprendre, mais aussi, pour la plupart, des difficultés à parler.
Les *Quoi de neuf ?* de Johanna :
9 novembre *: « Hier j'ai joué avec Manon. »*
13 novembre *: « Ma mère elle va m'acheter un Diddle / c'est un dessin avec un Diddle. »*
16 novembre : Absente
20 novembre *: « Samedi avec ma mère on va aller acheter quelque chose pour moi. »*
23 novembre *: « Ma mère elle va m'acheter des bonbons / mon père il est à l'hôpital parce qu'il est malade de là.* » [Elle montre son nez.]
27 novembre *: « Mon père il est à la maison. »*
30 novembre *: « J'ai mal aux mains là* [Elle montre son pouce] *c'est quelque chose elle m'a coupé la main / un noir couteau. »*

Johanna participe à tous les *Quoi de neuf ?* J'ai l'impression qu'il s'agit plus souvent d'un rituel que d'une communication. Le registre de « l'avoir » est très présent et, quand son expression est plus personnelle, le discours devient plus maladroit. Mais le cadre sécurisant dans lequel évolue ce groupe restreint offre à Johanna la possibilité de donner à entendre sa parole, même avec ses maladresses. Enrichi par les retours du groupe, son discours s'élabore.

Johanna participe activement dans le groupe. Elle est très euphorique, rit et parle très fort. Il lui arrive souvent de déborder. Quoi qu'il en soit, elle semble profiter de ce moment. Elle y prend du plaisir, même si elle n'est pas encore vraiment entrée dans les apprentissages.

Johanna a un *métier* : elle écrit la date au tableau, avec beaucoup d'application et sans jamais se tromper. Elle s'inscrit dans les institutions mises en place dans le groupe, y prend appui, les teste. Elle s'assure et se rassure. Je note aussi que Johanna s'approprie l'outil de communication avec la classe : le « cahier de liaison ».

Réalisation du projet opérationnel

Au cours du mois de novembre, le projet de production du groupe s'est imposé. Nous avons réalisé une expérience avec de l'eau salée pour faire comme le héros des *bonnes idées d'Alex* [35]. Je propose au groupe de réaliser une affiche avec des dessins et des écrits qui raconteraient cette expérience. Nous irions ensuite la présenter aux classes de C.P.

Johanna s'attelle au projet, mais je sens bien qu'elle se lance dans l'inconnu et a beaucoup de mal à anticiper sur les étapes de la réalisation. Quand elle copie la date au tableau ou le compte rendu de l'expérience, dans son cahier, elle semble investir l'écrit comme un jeu de construction où les lettres s'accrochent entre elles. Mais cette construction ne prend pas encore forme… Les activités du groupe manquent de lisibilité pour Johanna.

Décembre

En classe

Le 5 décembre, Johanna s'inscrit seule sur le *Cahier du Conseil*. Le 7 décembre, le groupe qui travaille en adaptation (Paul, Johanna et Yacine) présente l'expérience réalisée sous la forme d'une affiche. L'affiche est accrochée en classe.
La présentation me semble difficile pour ces élèves, mais la classe a su accueillir le travail du groupe d'aide.

[35] Guy Hervé, *Les bonnes idées d'Alex*, Paris : Hatier, 1999

Le lendemain au *Conseil*, il est décidé : « On amène des bols pour le lundi 11 décembre afin de faire l'expérience d'Alex. » La classe propose de mettre l'eau de mer dans un bol et de le poser sur un radiateur… Chaque élève fera l'expérience avec son bol. Il reste deux traces visibles par tous : le sel dans le bol après l'évaporation de l'eau et l'affiche du groupe d'aide qui a servi de guide. À ce même *Conseil*, Johanna obtient sa *ceinture jaune* à l'essai. Le 15 décembre, Johanna obtient un deuxième *métier* : Ranger et distribuer les poubelles de classe. Elle critique Naïma et Abdel.

Le *dossier « Mes Progrès »*[36] : début décembre, les évaluations de fin du premier trimestre ont lieu. Je remarque que Johanna écrit des mots outils sans erreur, écrit des mots complexes et montre une grande capacité de mémorisation des termes nouveaux. Johanna entre vraiment dans la combinatoire.

En regroupement d'adaptation

4 décembre *: « Manon elle va venir chez moi manger aujourd'hui / sa mère elle a un bébé et elle va nous laisser Manon. »*

7 décembre *: « Hier soir t'as vu ma maman et mon papa. »* [Nous les avons rencontrés le 5 décembre, l'enseignante de la classe et moi-même.]

11 décembre *: « Les soirs elles peuvent être des voleurs dehors pour voler les enfants. »*

Ce même jour, au moment « retour sur la présentation de notre travail », Johanna dira : « *C'était bien parce qu'il y avait du monde et qu'on a bien li / parce que toi t'as pas aidé nous. »*

14 décembre *: « Ma mamie elle m'a acheté ça parce elle me faisait plaisir. »* [Elle montre son pull et son pantalon.]

18 décembre *: « Samedi j'ai fait de vélo dors / ma tatie il m'a tenir / j'ai pas tombé. »*

Johanna est toujours aussi présente au *Quoi de neuf ?* Ses communications sont plus complexes, plus intimes. Signe de confiance, elle ose. Sans doute se perçoit-elle appartenir à un groupe suffisamment constitué, capable d'accueillir sa parole dans ce qu'elle a de plus personnel.

Johanna est toujours enjouée et active dans le groupe. Mais elle devient plus calme et posée, elle s'investit mieux dans le travail du groupe. Même si elle nous est apparue laborieuse, la présentation du projet à la classe a joué son rôle de validation des actions menées au cours de la phase de réalisation. Validation accentuée par la reprise de l'expérience en classe. Johanna est entrée dans les apprentissages.

Janvier

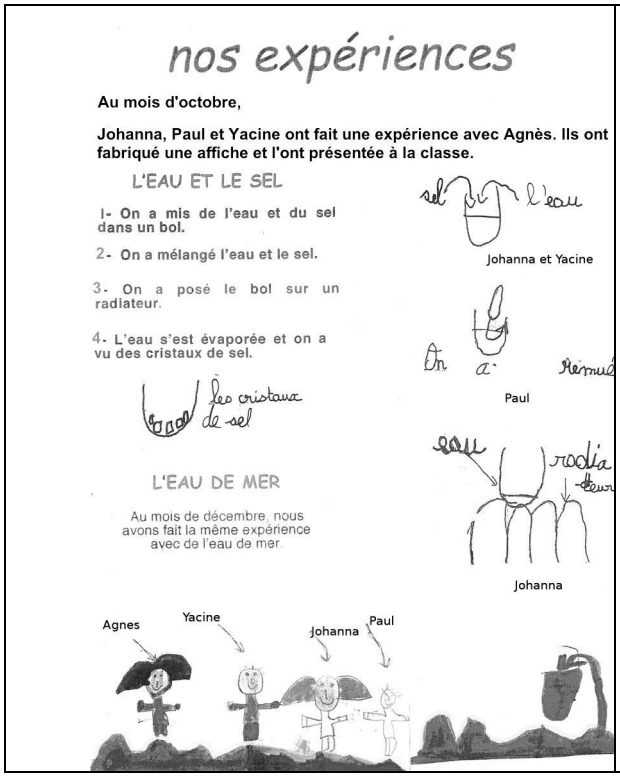
En classe

Il neige. Événement assez rare dans le bordelais… C'est un moment propice pour réaliser une observation. La classe réinvestit les expériences présentées par le groupe d'adaptation. À partir d'une proposition de Yacine, la classe décide de faire fondre la neige sur un radiateur et de réaliser une nouvelle affiche.

Tous ces travaux se retrouveront dans le journal de classe mais, suite au déménagement de l'école, je m'aperçois que l'affiche fabriquée par le groupe de Paul, Johanna et Yacine a disparu. J'en suis désolée. Par conséquent, Paul, Johanna et Yacine devront réécrire les expériences faites en classe d'adaptation alors que l'affiche n'est plus là.

Johanna s'investit énormément dans l'écriture de cet article. L'écrit fait à nouveau sens pour la classe et pour Johanna.

[36] Outil d'évaluation et d'auto-évaluation articulé avec le fonctionnement institutionnel de la classe.



nos expériences

Au mois d'octobre,

Johanna, Paul et Yacine ont fait une expérience avec Agnès. Ils ont fabriqué une affiche et l'ont présentée à la classe.

L'EAU ET LE SEL

1- On a mis de l'eau et du sel dans un bol.

2- On a mélangé l'eau et le sel.

3- On a posé le bol sur un radiateur.

4- L'eau s'est évaporée et on a vu des cristaux de sel.

Johanna et Yacine

Paul

L'EAU DE MER

Au mois de décembre, nous avons fait la même expérience avec de l'eau de mer.

Johanna

Agnes Yacine Johanna Paul

LA NEIGE

Jeudi 25 janvier 2007
Il a neigé.
On a ramassé de la neige qui était tombée sur la terrasse de l'école. On l'a mise dans une barquette. La neige a fondu et s'est transformée en eau.

Yacine a posé une barquette remplie de neige sur un radiateur. La neige a fondu et s'est transformée en eau. Ensuite, l'eau a disparu. Elle s'est évaporée.

En regroupement d'adaptation

15 janvier *: « Ma tatie elle m'a acheté comme cadeau mon chaussure. »*
18 janvier *: « Ma maman et mon père il m'a acheté une jupe et une blouson et une veste. »*
29 janvier *:* Texte dicté à l'adulte. Il s'agit de l'histoire qu'elle devra mettre en bande dessinée.
Caroline, c'est une dame qui aide les enfants à faire leurs devoirs. Mais, un jour, elle n'arrive plus à lire parce que les enfants l'énervent. Sa copine Ambre arrive et elle l'aide à lire. Caroline doit apprendre à lire à nouveau.
Johanna est au travail. Elle apprend à lire et à écrire. Elle entre dans la combinatoire et sait utiliser la voix directe.

Février

En classe

Discrète en classe, elle fait des apprentissages. Elle est enjouée. Elle a grandi. Elle travaille. Son langage a évolué, il se structure. Elle participe aux institutions. Elle parle au *Conseil* pour dire son avis : « Ah ! Oui. », « Ah ! Non. » Cependant, au *Quoi de neuf ?* Johanna a pris l'habitude de venir s'inscrire régulièrement pour parler mais, chaque fois, passe son tour avec un grand sourire. Ce « jeu » se répète souvent.

En regroupement d'adaptation

1er février *: « Mercredi je suis allée chez ma mamie / ma mamie vit avec ma tatie. »*
Jusqu'à présent, la grand-mère paternelle vivait chez Johanna et occupait sa chambre. Johanna partageait celle de sa mère. Le père dormait dans une autre pièce.

5 février *: « Ma sœur* [sa tante en réalité] *et ma grand-mère sont allées chercher un pantalon pour moi. »*
12 février *: « Lundi ce soir elle* [sa grand-mère] *va venir me voir pour me donner la Patafix. »*
15 février *: « Mercredi c'était la fête de la saint Valentin. »*

La grand-mère apparaît dans son discours depuis qu'elle ne vit plus avec elle. Une transformation dans sa perception de leur relation, peut-être… Il règne dans le groupe une ambiance travailleuse et gaie, le projet avance. Johanna y est pour beaucoup. À l'écrit, elle réussit à mettre en jeu toutes ses compétences.

Mars

En classe

Le 6 mars, comme à son habitude, Johanna s'inscrit au *Quoi de neuf ?* mais ne prend pas la parole. Yacine (un des élèves du regroupement d'adaptation) lui dit alors : *« Avec Agnès, tu parles. Tu le fais, le Quoi de neuf ? »* Johanna se lance et dit : *« Ma mamie et mon papi sont partis en Turquie. »*
Le 12 mars, pour la première fois, le dessin de Johanna est choisi.

En regroupement d'adaptation

1er mars *: « C'est ma maman elle va m'amener à la piscine / après elle va nous aider à mettre les habits. »*
5 mars *: « Samedi c'est mon petite frère qui est venu chez moi / c'est le fils de mon tonton. »*
8 mars : pour la première fois Johanna passe son tour alors qu'elle s'était inscrite (voir l'intervention de Yacine dans la classe).
12 mars *: « Ma tatie elle m'a amené Cendrillon comme poupée. »*
19 mars *: « Jeudi c'est ma mamie qui vient en* [revient de] *Turquie. »*
22 mars *: « Mercredi j'ai fait mon anniversaire / j'ai invité Manon. »*
26 mars : elle ne participe pas au *Quoi de neuf ?* Il lui tarde de se mettre au travail.
29 mars *: « Samedi c'est mon / le fils de mon tonton qui vient. »*

Toujours très sérieuse, Johanna est impliquée dans le projet d'écriture de la bande dessinée. Jusqu'à la fin de l'année, Johanna avance dans ses apprentissages de la langue écrite et orale.

Avril

En classe

Johanna progresse :

	Octobre	Décembre	Fin mars
Lecture	blanc	jaune	orange
Calligraphie	jaune	orange	orange
Orthographe	blanc	jaune	orange
Numération	blanc	jaune	jaune
Géométrie-mesures	blanc	jaune	orange
Comportement	blanc	jaune	jaune

Lors d'une dernière rencontre des enseignantes (la maîtresse de la classe et la maîtresse d'adaptation) avec les parents, les progrès de Johanna et le chemin parcouru en lecture-écriture sont soulignés. Nous abordons aussi ses difficultés persistantes en mathématiques et en langue orale malgré une évolution encourageante. Il leur est à nouveau proposé de prendre rendez-vous avec une orthophoniste. Le papa de Johanna est inquiet quant à un redoublement éventuel, mais Johanna poursuivra ses apprentissages en CE1.

2. Lectures du parcours de Johanna

2.1 Genèse d'une collaboration

Depuis 6 ans, Agnès Dumand, maîtresse d'adaptation, et Muriel Prué-Grossoleil, institutrice, réfléchissons ensemble lors des réunions mensuelles du groupe de Pédagogie Institutionnelle de la Gironde à notre pratique de la classe. C'était la première fois que nous travaillions avec les mêmes élèves et dans la même école.

Au fil de l'année, nous avons pris le temps de parler de Johanna lors des multiples réunions dans l'école (Conseils de cycle, concertation du RASED, préparation des rencontres avec les parents), mais ce sont aussi les échanges informels entre nous et surtout les réunions du groupe girondin qui nous ont apporté un éclairage différent, propre à lever les résistances vis-à-vis de l'écriture à deux. C'est en fin d'année scolaire que nous avons envisagé d'élaborer une monographie commune, saisissant l'occasion unique de faire état de cette collaboration et du parcours de Johanna.

2.2 Réaménagements

2.2.1 Passages

Patrick Geffard, enseignant spécialisé

Dans ses va-et-vient entre la classe de C.P. et la classe d'adaptation, Johanna s'est trouvée confrontée à la nécessité de vivre des passages d'un lieu à l'autre, tout en ayant à les articuler avec des formulations langagières.

Les *Quoi de neuf ?* en sont notamment l'occasion. En classe, une sorte de jeu s'est installé et se répète. Johanna s'inscrit pour la prise de parole dans ce temps de classe puis, au moment où la maîtresse dit *: « Quoi de neuf ce matin, Johanna ?* », elle sourit et… se tait. Mais Johanna n'est pas seule, elle fait partie à la fois du groupe-classe et du groupe d'aide. Parmi les autres élèves, il en est au moins un pour relever son attitude. L'intervention de Yacine met l'accent sur le lien entre les deux groupes, les articule l'un avec l'autre et signifie à Johanna sa double appartenance : « *tu parles avec Agnès, pourquoi tu ne parles pas au Quoi de neuf ?* ».

Peut-être faudrait-il reprendre ici certaines propositions faites par François Tosquelles dès 1960 dans un article où il indiquait qu'en matière de groupes, le plus important n'était pas ce qui se passe dans tel groupe particulier mais plutôt ce qui advient dans les *phénomènes de passage* d'un groupe à l'autre.[37] Sans préjuger du travail restant à faire sur ce terrain, ne pouvons-nous pas avancer l'idée que le dégagement des singularités n'est pas directement lié à l'exercice de tel rôle ou à la participation à telle institution mais plutôt à la possibilité du *passage* de l'un à l'autre et aux interactions existant lors de ces passages entre la dimension

[37] François Tosquelles, « Notes sur la sémiologie de groupe », *in* « Bulletin technique du personnel soignant », Hôpital psychiatrique de Saint-Alban, 1960

de l'imaginaire et celle du symbolique ? En proposant aussi que cette émergence de la singularité n'est pas un fait qui se trouverait à tel ou tel moment établi, mais un processus lié aux relations dans le groupe, à la fois sur le plan manifeste et dans une dimension intersubjective.

D'autre part, les paroles de Yacine semblent également signifier : *« Soit tranquille, ici aussi tu peux dire. Les règles du jeu sont les mêmes. »* On comprend l'importance de rester attentif aux personnes dans le souci de leur protection, mais on perçoit aussi la nécessité de l'indispensable vigilance vis-à-vis de cet espace d'intersubjectivité que constitue le *Quoi de neuf ?* Ce qui s'agence dans la structure institutionnelle participe aux remaniements singuliers ou, autrement dit, « *le comportement de l'environnement est partie prenante dans le développement personnel de l'individu et doit, en conséquence, être pris en considération.* »[38]

2.2.2 Écriture et remaniements

Remarquons enfin que si la prise de parole de Johanna dans la classe a évolué après l'intervention de Yacine, il en a été de même dans le groupe d'adaptation. Le *Quoi de neuf ?* passe alors au second plan et retrouve sa fonction première : un moment de parole libre, passerelle entre l'extérieur et le groupe d'aide. Progressivement, le surinvestissement de Johanna dans le *Quoi de neuf ?* a laissé place à une expression orale plus posée, la rendant plus disponible pour l'écrit.

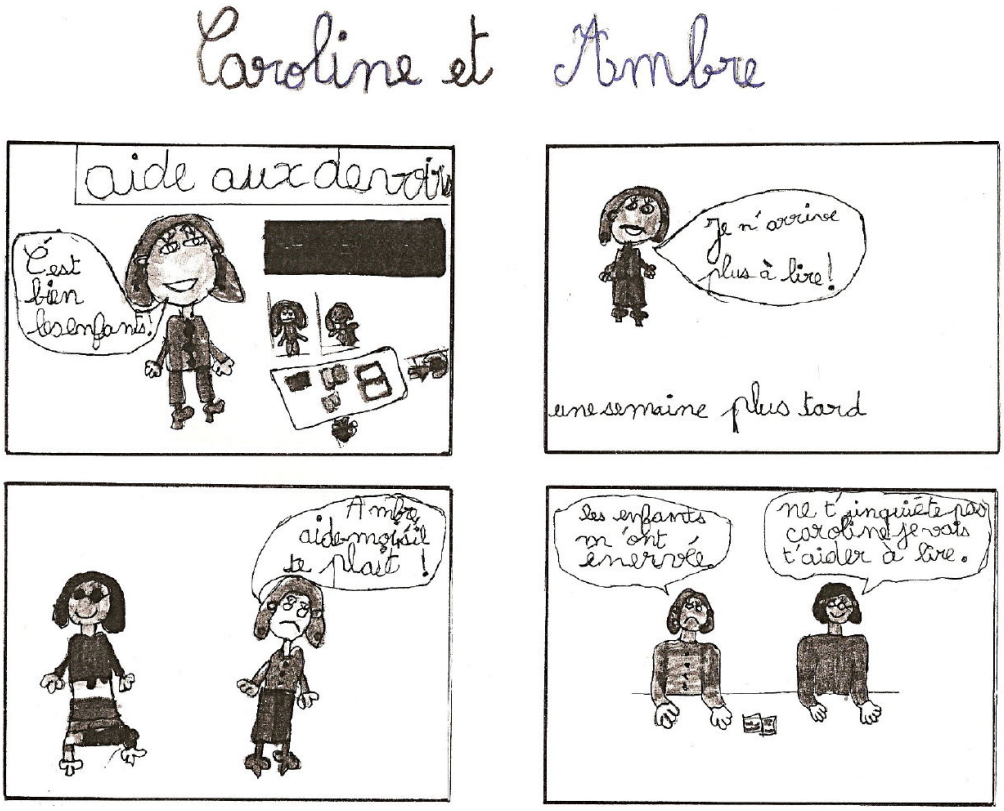
Les échanges écrits entre la classe et le groupe d'aide ont permis à Johanna de s'affirmer en tant que sujet lecteur et scripteur tandis que, dans la classe, son langage s'élabore. *« Le langage écrit permet à l'enfant d'accéder au plan abstrait le plus élevé du langage, réorganisant par là même aussi le système psychique antérieur du langage oral. »*[39] Elle s'approprie le « cahier de liaison », outil de communication avec la classe. Celui-ci permet de matérialiser le lien entre le groupe d'aide et le grand groupe mais aussi de les distinguer. Il offre ainsi à Johanna l'occasion de se rendre compte que les écrits sont porteurs de sens et participe donc à la construction de son projet de lectrice.

Les travaux d'écriture auxquels Johanna a participé lui ont permis de se confronter aux différentes fonctions de l'écrit et de s'en emparer. Le premier projet du groupe d'aide, « réalisation d'une affiche montrant une expérience du groupe » semble laborieux. La maîtresse d'adaptation avait noté : *« Johanna s'attelle au projet, mais je sens bien qu'elle se lance dans l'inconnu et a beaucoup de mal à anticiper sur les étapes de la réalisation. »* En effet, écrire n'a pas encore fait sens. La classe se lance à son tour sur la voix de l'expérimentation, comme Johanna. Deux mois plus tard, après-coup, l'expérience doit être réécrite. *« L'après-coup désigne le remaniement qu'opère le sujet sur les évènements passés : il les réorganise, en réinscrit le sens et les dote d'une nouvelle efficacité psychique »*[40]. Johanna s'investit énormément dans ce travail.

Le projet de réalisation d'une bande dessinée offre à Johanna l'occasion d'écrire à la première personne et de donner à entendre, dans un autre registre, sa parole. À travers cet écrit sont abordés le non-dit, l'implicite et l'élaboration d'hypothèses pour le lecteur. La prise en compte de ces composantes du texte a permis à Johanna de remanier ses conceptions de l'écrit et de les rendre plus efficaces.

---

[38] Donald W. Winnicott, *Jeu et réalité*, Paris : Gallimard, 2002
[39] Lev S. Vygotski, *Pensée et langage*, Paris : La Dispute, 1997
[40] R. Kaës, *id.*, 2006 (p 157).



2.2.3 Vers l'individuation

Guy Hervé, rééducateur

Il se trouve que les réaménagements symboliques (l'utilisation de la langue par Johanna, à l'écrit et à l'oral) ont correspondu avec les réaménagements qui se sont produits dans la réalité : la nouvelle répartition des parents et grands-parents dans les chambres en fin d'année scolaire.

Mais l'un n'est peut-être pas la cause ou la conséquence de l'autre… L'intérêt pour le cheminement de Johanna n'est-il pas que les remaniements dans la réalité se soient articulés avec les avancées dans son équilibration intrapsychique ? Avancées personnelles reliées aux avancées du registre symbolique ? Il semble alors que cette progression a pris appui sur les *espaces potentiels*[41] grâce auxquels Johanna confrontait des éléments de sa réalité psychique interne avec des éléments propres aux caractéristiques groupales de la classe et du regroupement d'adaptation. Dans la sécurité de ces espaces potentiels, elle pouvait oser, elle pouvait expérimenter et avancer en s'appuyant sur les structures repérables et repérantes de ces deux lieux scolaires, distincts, séparés, et pourtant en interactions.

On peut mesurer le chemin parcouru par Johanna, depuis ses premières tentatives « mécaniques » d'appropriation de la langue écrite ou ses productions orales initiales. Nous faisons l'hypothèse, avec B. Gibello,[42] que les structures instituantes proposées à Johanna ainsi que les réaménagements induits par les interactions classe institutionnelle / groupe d'adaptation ont joué un rôle d'activateur de ce qu'il nomme les « représentants de transformation », c'est-à-dire ces relations entre soi et l'environnement qui « constituent un intermédiaire essentiel permettant de passer de l'imitation et du champ imaginaire au champ symbolique ».

[41] Donald W. Winnicott, *id*., 2002
[42] Bernard Gibello, *La pensée décontenancée*, Paris : Bayard, 1995

L'équilibration entre ces contenants de pensée symbolique complexe[43] ainsi stimulés et la personnalité privée de l'enfant a aidé Johanna à progresser dans le domaine de la langue, en lui permettant l'accès à une pensée abstraite mieux opérante. Activer ainsi cette économie psychique a permis aux contenus scolaires de revêtir une représentation nouvelle, ancrée dans une dynamique du sens plus accessible à l'enfant : désormais, via la dynamique sémiotique des représentants de transformation, les contenus ont pu être compris, mémorisés et entrer dans le champ communicationnel.

Par le recours aux institutions « inter-agissantes » de la classe et du groupe d'aide, Johanna a pu trouver sa place, construire son langage et s'individuer.

[43] Essentiellement la conceptualisation du langage et des contenus d'apprentissages.

La Borde Stage FPC mai 2004 : Léon

Sylvie Moreau, monitrice, clinique de La Borde

Léon est arrivé à La Borde en juillet 2003. Auparavant, il était hospitalisé dans un foyer d'hébergement pour adultes handicapés, près de chez lui, depuis six ans. Léon se rend deux jours par semaine dans une unité de soin du centre spécialisé d'un CHS où sont proposés différents ateliers et où il peut être accueilli pour des séances de rupture lors de recrudescence de ses crises.

L'équipe soignante qui le suivait disait qu'il avait de réelles aptitudes et potentialités pour la sculpture et le jardinage, mais nécessitait un environnement porteur afin de les exprimer. Auparavant, le foyer pouvait accueillir les patients sans limite dans la durée. Aujourd'hui, il ne peut renouveler les contrats que deux fois trois ans. Léon arrivait en fin de contrat.

Lors de son premier séjour de préadmission à La Borde, Léon se retrouve dans une chambre individuelle. Il apparaît comme quelqu'un de discret, très halluciné, persécuté, on parle de lui à la radio, se plaint de maux (tête, ventre, jambe, etc.), de déprime, reste seul dans sa chambre, ne participe pas aux ateliers, regrette son foyer « lcare ».

Après trois semaines à La Borde, il retourne au foyer. Puis, après trois mois, il revient à la clinique, accompagné par l'équipe éducative qui s'occupe de lui, très intéressante et intéressée par notre fonctionnement. Ces derniers calaient leurs visites sur les différentes réunions proposées (Snark, séminaires, etc.) afin de pouvoir échanger sur leurs pratiques. Ils essayaient de s'inspirer, malgré les contraintes administratives de plus en plus lourdes, des repères de la psychothérapie institutionnelle.

Lors de cette deuxième hospitalisation, Léon n'est plus dans une chambre seule, mais dans un dortoir à quatre personnes au pavillon des Bois, là où je travaille actuellement.

Pourquoi le choix d'une chambre seule

Le face à face avec lui-même ne lui permet pas dans le quotidien de la vie de tous les jours de se repérer avec ce qui se passe autour de lui et ce qu'il vit. Ainsi, il a été décidé en équipe de le mettre dans un dortoir et de ce fait, bien qu'il soit très persécuté par les autres d'une manière générale, partager à plusieurs une chambre ne l'inquiète pas vraiment.

Voilà quelques semaines que Léon se trouve dans mon secteur de soin. Il est difficile de rentrer en contact avec lui, ne participe pas à l'accueil du matin, est fuyant, ne pense pas à prendre ses médicaments, ne participe pas à l'entretien de sa chambre, ne veut pas manger à table, a peur d'être jugé, ne se rend pas régulièrement au rendez-vous de son médecin.

Dans sa chambre, ce que l'on constate, c'est qu'il colle psychiquement à ses voisins.

Alors que faire ?

Léon me touche particulièrement. Sa souffrance, sa solitude, ce combat qu'il tente chaque jour de mener. Il m'apparaît comme un petit enfant perdu, abandonné, qui se cherche, très peu sûr de lui. Mais toutefois avec du potentiel.

Le fonctionnement du SAM, « soin, animation, ménage », permet de vraies rencontres. À notre arrivée, l'un de nous fait le tour de chambres, on est dans « l'instant de voir », de rassembler. C'est-à-dire qu'on va faire une appréciation rapide de l'état du patient. Ça va nous

permettre aussi d'avoir une vision globale du secteur... Aussi bien sur l'état des lieux que sur l'état des personnes. Il y a souvent un rapport évident entre l'état de la chambre et l'état de celui qui l'habite. Ça nous permet aussi de voir qui est absent de la chambre... pendant ce temps, quelques stagiaires, moniteurs, pensionnaires préparent « l'orange accueil ». C'est un temps déterminant pour la matinée et la journée. Cette réunion démarre doucement, c'est le temps d'arriver. On va parler de ce qui s'est passé la veille, s'il y a eu une sortie, un spectacle ou une soirée, de ce qui se passera aujourd'hui, de demain, d'un événement d'actualité... S'il s'est passé quelque chose pendant la nuit... du bruit...

Souvent, ça apparaît dans cette réunion et on en parle collectivement pour essayer de régler les différends, de trouver des solutions, de proposer une réunion de chambre parce que Pierre et Jean ne se supportent plus, etc.

Quel que soit notre niveau d'étude, que l'on ait ou non les bons diplômes, l'institution permet aux moniteurs qu'ils soient femme de ménage, cuisinier, infirmier, etc., d'être avant tout un individu avec ses expériences et son vécu. Lors de mon embauche à La Borde le docteur Oury n'a pas abordé la psychiatrie, mais m'a posé énormément de questions sur les différents métiers que j'avais pu exercer auparavant, sur mes motivations pour ces choix, ce qui m'intéressait dans la vie, mes hobbies, ma façon de voir les choses.

J'ai compris pourquoi après quelques mois. Ici nous venons de tous horizons, avec nos expériences, notre façon d'être, tout comme les pensionnaires, et chacun peut y trouver sa place. Ce qui permet la rencontre avec les gens.

Pour moi cette relation au quotidien exige de la patience. Le transfert avec un psychotique est une relation massive, diffuse, envahissante et fragile qu'il faut à tout prix maintenir d'une manière continue pour qu'elle progresse.

Dans le travail au quotidien, je me suis sentie prise dans le mouvement.

Chaque jour, je me rendais dans la chambre de Léon, essayant de l'accompagner dans la prise en charge de sa chambre, le faire participer au ménage avec les autres. Il était toujours dans la plainte, puis s'échappait discrètement par la porte de secours. Avec mes autres collègues nous décidâmes de continuer à le solliciter afin qu'il puisse être en confiance avec nous. Une fois par semaine, deux d'entre nous faisaient une réunion de chambre (outils à disposition des SAM) pour traiter les problèmes d'aménagement, d'ambiance, d'emplois du temps des journées.

Par exemple : un vieux monsieur, cardiaque et asthmatique ne supportait plus la cigarette des autres, ni la radio après 22 heures. L'ambiance devenait infernale. Une réunion a permis de demander aux pensionnaires de fumer à l'extérieur et de leur expliquer les soucis de ce monsieur. Quant à la radio après 22 heures c'était un problème d'insomnie. Le patient n'arrivait pas à s'endormir. Après avoir consulté son médecin, ce dernier lui prescrit un somnifère.

Cette prise en charge nécessite un engagement collectif, une équipe soignante impliquée qui permettra au patient d'avoir des repères. À partir de ses rencontres, il pourra se rassembler, se tenir debout pour se mettre en circulation.

Dans notre fonctionnement, il y a un consensus général où la fonction soignante est partagée entre tous ceux qui sont engagés autour d'une personne dans une « constellation ».

Faire un travail de « constellation », c'est regrouper les gens (moniteurs, médecins, stagiaires, pensionnaires et toutes les autres personnes) ayant un lien avec lui, afin de rassembler les petits bouts que le patient a déposés chez chacune de ces personnes, aussi bien autour d'un atelier, d'un entretien, d'une balade, d'un soin, d'une consultation, pour en faire une histoire, un discours commun et une continuité dans un projet de vie.

Malheureusement, peu de chose circulait. Léon « empirait », il faisait de longues siestes comme le vieux monsieur en face de lui, délirait avec son voisin de droite, était encore plus hypocondriaque que son voisin de gauche. Alors nous décidons collectivement de le changer

de dortoir, mais pas de secteur, et avec des gens beaucoup plus impliqués dans la vie de la clinique.

L'un participe activement aux ateliers, un autre circule beaucoup dans la clinique, et enfin le dernier nous sollicite pour l'aider dans son quotidien. Nous étions toujours très présents dans cette chambre, et j'essayais régulièrement de faire participer Léon qui pour me faire plaisir certainement, replaçait ses couvertures sur son lit, et esquissait un léger sourire, caché derrière ses lunettes noires au dessus de ses lunettes de vue.

Léon ne pouvait pas participer aux ateliers, l'angoisse d'affronter les autres, la peur d'être jugé. Il faisait de longues promenades, seul, dans les bois. Les arbres lui parlent, le souffle du vent, le bruissement des feuilles le rassurent, cela lui rappelle quand il était enfant, dans son jardin lorsqu'il était bien.

Un après-midi, alors que je faisais un « tour de chambres » pendant la permanence 13 h / 17 h de l'infirmerie — cela consiste comme le nom l'indique à passer dans toutes les chambres pour rencontrer les gens... dans le sens d'accueillir les personnes pour une nouvelle après-midi qui va commencer. On les invite à participer aux ateliers et on essaie de les sortir du lit, on discute, on distribue les médicaments de l'après-midi, on prépare avec eux ceux de 20 heures, on vérifie que rien ne manque pour son collègue du soir, on anime autour d'un thé, d'un jeu, d'un livre, suivant la demande et les patients présents à cet instant — donc, je faisais ce « tour de chambres ». J'ai entendu un son de guitare qui provenait de sa chambre, personne ne savait qu'il jouait. Je suis entrée et, bien que gênée par ma présence, il m'accorda du temps pour parler avec lui. Nous avons passé un bon moment à parler musique et chant. Il était passionné tout comme moi. C'était sa grand-mère qui lui avait offert des cours de guitare. Léon est très à l'aise avec sa guitare. Ça le rassemble, son visage est détendu, son sourire est vrai et ses yeux pétillent. Il s'est mis à jouer *Les portes du pénitencier*. Je lui ai fredonné les paroles :

— *« Ah, ça fait du bien »* me dit-il.

Il y avait vraiment quelque chose à exploiter...

Je lui ai proposé tout d'abord de l'accompagner aux repas collectifs du cartel musique. C'est un repas qui permet, une fois par semaine, de regrouper les gens qui ont un rapport avec la musique. Sont présents les gens de l'atelier musique, ceux de l'atelier percussions, piano, chant, guitare, on parle de ce qui s'y passe, ce qu'on y fait, les différents besoins des ateliers, l'emploi du temps, etc.

Léon est venu à l'un des repas, enfin presque, ensemble nous avons traversé les trois salles, puis arrivés au grand salon, il a tourné les talons discrètement, il était parti, je l'ai cherché, mais il n'était plus là.

J'avais mis auparavant au courant Sandrine, son médecin, de ce projet. Après le repas sans lui, Sandrine est venue me prévenir que Léon était revenu et était resté dans la pièce à côté de la nôtre tout au long du repas. Une façon pour lui d'être là...

Voilà comment j'ai trouvé un prétexte, une médiation en dehors du ménage et du soin pour alimenter et travailler la relation avec Léon. Une confiance s'installait. Par la suite, il m'a facilement parlé de ses inquiétudes d'être avec les gens.

Léon à une sœur et deux frères. À l'âge de 12 ans, il a commencé à avoir peur de l'un de ses frères. Il espérait chaque jour ne pas le revoir. Sa mère, hystérique, dit-il, ne pouvait le sécuriser. Son père travaillait et ne comprenait pas qu'il puisse être aussi fainéant. « *Des coups de pieds au cul, c'est ça qu'il te faut…* »

Ses grands-parents, du côté de sa mère, étaient Tchécoslovaques. Pendant la guerre 14 / 18, ils durent fuir le pays et se retrouvèrent en France avec leurs 12 enfants. Pour Léon, cet épisode n'est pas fixé dans le temps et il confond les deux guerres mondiales, car pendant la seconde, un oncle maternel a été envoyé en Allemagne. Léon dit qu'il est derrière « le

mur », quelque part (mur de Berlin, ou d'un camp de concentration) ; en tout cas, ils ne l'ont jamais revu.

Voici comment il me raconte ses idées délirantes

Léon est le mauvais sujet d'une histoire puisqu'il est la réincarnation d'Hitler. Il a plus de 3 millions de morts sur la conscience par sa faute. Le soir dans ses moments d'angoisse, il doit compter le nombre de ses victimes pour ne pas oublier le mal qu'il a fait subir aux autres. Comme Hitler ne voulait qu'une seule et même race, son « identité à lui » s'est retrouvée éparpillée dans le monde entier ; maintenant son corps ne lui appartient plus ; comment peut-on s'intéresser à ce qu'il dit ou pense ? Il souffre mais pas autant que les victimes de la guerre, ceux qui n'ont plus de jambes à cause des obus, leur douleur est visible, la sienne est psychique, ça ne se voit pas, il n'a plus de corps, avec sa guitare c'est différent...

Léon avait beaucoup de choses à dire mais comment les dire pour que ses mots ne soient pas que souffrance, qu'ils parlent aux autres (ses mots) ? On a décidé d'écrire une chanson dont il pourrait composer la musique. J'ai pris un papier et j'ai noté des mots, des phrases qu'il me dictait. Puis, très vite, cela est devenu un texte. Chaque matin à 11 h 30, après avoir rangé sa chambre, nous reprenions la chanson, et seul l'après-midi, il mit des notes sur les paroles, il a commencé à venir en parler aux Bois, à « l'orange accueil ». Je faisais en sorte d'inviter chaque jour quelqu'un pour qu'il soit en confiance et que je ne sois pas la seule à travailler avec lui, moniteurs, pensionnaires se servaient de cette chanson pour aborder Léon.

« *Je pourrais faire un petit disque, je vais envoyer les paroles à mon père, il verra que je fais quelque chose de moi* ». Après quelques semaines, Léon est venu faire sa chanson avec d'autres pensionnaires à l'atelier musique. Il est motivé, il en a même composé une deuxième. Ses textes sont devenus collectifs. Vu qu'il les présente régulièrement aux autres, c'est pourquoi je me permets de vous les lire.

Chansons...

Parlez-moi du temps... Qu'est ce qu'elle vaut ma vie...

Il est touché par les réactions des gens qui peuvent s'identifier aux paroles qu'il écrit.

On redécouvre Léon. Le même travail a pu se faire avec l'atelier jardin. Prochainement le menuisier viendra pour l'accompagner dans son atelier. Malgré tout cela Léon est très délirant et déprimé, il a même essayé de fuguer. Il pense que tous ces efforts ne servent à rien, même s'il est conscient que pendant qu'il participe aux activités ses angoisses diminuent. Pour l'aider à traverser cette période difficile, on essaye un nouveau traitement depuis deux semaines, on peut remarquer des petits changements de comportement, il sourit plus, ses voix sont moindres, mais il reste déstabilisé...

Toute l'équipe reste très vigilante, et du fait de le mettre en surveillance chaque jour, des moniteurs d'autres secteurs viennent nous parler de lui : je le vois, dit Marc (qui travaille une fois par semaine à la garderie des enfants du personnel), il vient nous rejoindre vers la forêt lors de nos balades. Au début c'était un simple bonjour. Maintenant il nous apporte des petits gâteaux, marche avec les enfants et vient prendre un petit café à la garderie.

Comme je vous le décrivais auparavant, c'est un petit enfant, qui a besoin qu'on le rassure, il est en train de grandir car tous ensemble nous l'aidons à se construire.

Par les métiers, j'existe !
… porte ouverte aux apprentissages.

Annick Marteau, Institutrice, école de Javrezac, 16

Ce récit se situe lorsque, après avoir enseigné de nombreuses années dans une classe unique maternelle à Jarnouzeau, je succède dans la classe des CM1-CM2 de Javrezac à Guy Girard, membre, comme moi, du groupe de Pédagogie Institutionnelle de Cognac.

Première année

Avec des élèves de C.M., rompus aux techniques Freinet et à la Pédagogie Institutionnelle, je ne m'en fais pas une priorité. Mes préoccupations vont aux apprentissages et à la régulation de la vie de la classe. Aux élèves de soutenir ce qui « va tout seul ». Les métiers, cette année-là sont peu investis, je le constate. La plage qui leur est réservée à l'emploi du temps, déjà trop courte, est régulièrement envahie par d'autres tâches urgentes. Le suivi en Conseil n'est pas opérationnel.

Le métier jardin, par exemple, a vu s'engouffrer une petite bande qui en profite pour s'échapper de la classe, dérange les outils et « bêchotte » éternellement le même coin de terre.

Marc, qui a le métier de portier et de grosses difficultés personnelles à s'organiser, y est particulièrement inefficace, toute l'année.

Sabrina se trompe trop souvent dans le nombre de repas à déclarer à la cantine.

Le métier bibliothèque, pris en charge par Fanny et Charline, deux grandes du CM 2, fonctionne à peu près.

Quant aux autres métiers, aucun ne me laisse de souvenir particulier si ce n'est que nous nous accommodons de leur inconsistance. Je comptais sur les enfants pour les reconduire d'autant plus confiante que dans ma classe maternelle des années passées ils étaient ancrés dans les habitudes et pris très au sérieux par les élèves.

Deuxième année

Je me promets d'être plus vigilante et commence par instaurer plusieurs Conseils des métiers pour la mise en place, puis un Conseil des métiers un peu avant chaque période de vacances pour faire le point. « Nous pourrons aussi, comme d'habitude (!) en parler au Conseil du mardi ».

Au premier Conseil, je demande que nous définissions en quoi consiste chacun des métiers demandés et je rectifie d'emblée quelques points, en particulier sur le nombre de titulaires pour éviter la dilution des responsabilités et sur la régularité de la paye.

Très vite, certains se montrent réticents : cette rigueur semble les gêner, ils argumentent en faveur de leur sens des responsabilités au CM, qui rend, d'après eux, inutile certains métiers ; il n'y a pas besoin de portier pour sortir dans le calme, le métier jardin a été fait correctement et n'a pas besoin de davantage de règles…

Cependant, les métiers se répartissent rapidement, les nouveaux élèves dans la classe s'engagent.

Le métier « portes »

Jacques, CE 2, obtient le métier de portier et rencontre très rapidement des difficultés : plusieurs ouvrent eux-mêmes la porte et n'attendent pas son feu vert avant d'entrer ou de sortir de classe. Il est agressé par les mêmes qui le bousculent en sortant, en général hors de ma vue dans l'entrée qui précède la classe. Jacques critique au Conseil, en tant que responsable du métier « portes » : il a été bousculé, on lui a mis les doigts dans la bouche en passant et on a tiré très fort. Marc et Sébastien, CM 2, Achille, CM 1, sont particulièrement mis en cause, mais aussi Grégory…

Sébastien contre-attaque en accusant Jacques d'être à cheval sur des détails sans importance et déclare que ce métier devient plus une gêne qu'une aide. Jacques répond que Sébastien essaie toujours de l'ignorer, de passer les portes sans lui laisser le temps d'arriver.

Je vois que pour Jacques, il s'agit d'exister dans cette classe et que c'est loin d'être acquis. L'enjeu est important pour lui mais aussi pour le statut des métiers dans notre classe.

Sébastien propose « des excuses et on passe ». J'interviens, en tant que maîtresse, pour avertir qu'« *il n'en est pas question* ». le Conseil décide d'une amende à la loi pour Achille et Sébastien, et Sébastien voit de plus en plus son permis supprimé : on doit respecter le portier et le métier tel qu'on l'a défini au Conseil.

Cet épisode se situe en début d'année et correspond à la période où le groupe classe cherche son nouvel équilibre. Autant, en Conseil par exemple, Sébastien, Marc et Achille se montrent virulents, autant le reste du groupe est timide dans ses interventions. Ce trio joue de son influence et les votes partagent très souvent la classe en deux.

Sébastien continue par la suite de traiter avec dérision l'autorité de Jacques mais sans en entraîner d'autres avec lui. Jacques fait face avec une assurance confortée.

Le métier « jardin »

Marc, Sébastien et Achille demandent à avoir ce métier : « *on peut le faire à trois* ». Je refuse d'emblée : « *deux personnes pour l'instant parce que trop responsables revient à pas de responsable du tout, comme ça s'est produit l'an dernier. On pourra faire de nouvelles propositions quand on verra du vrai travail* ».

Sébastien, alors au CM 1, en était exclu l'an dernier, ce qu'il vivait fort mal puisqu'il s'y passait sans lui des tas de choses intéressantes, telles que jouer, plaisanter, commenter en parallèle la vie de la classe, organiser des alliances… Son métier, « cabane de Gym », aussi à l'extérieur de la classe, lui permettait de s'approcher mais, vu son comportement inquisiteur, il était rapidement renvoyé aux limites de son métier. Cette deuxième année, il obtient le métier « jardin » avec Achille. Il a été précisé que l'essentiel du travail devrait se faire aux récréations, avec l'aide des volontaires ou de ceux des autres classes qui auraient le métier – à charge pour eux deux de l'organiser. À l'automne, il n'y a pas grand-chose à faire, en hiver encore moins, mais on se promet pour le printemps la création d'un vrai jardin.

Des parents retournent au motoculteur un bon morceau de terre et, à l'arrivée des beaux jours, nous en reparlons au Conseil : il s'agira, pour les responsables, de faire l'inventaire des outils, de tenir la cabane de jardin en ordre, de faire des propositions, d'assurer un lien avec les deux autres classes, d'organiser le travail.

Les jours passent… Je les relance de loin en loin, y compris en Conseil où je leur demande de commencer par l'inventaire du matériel et d'écrire une liste de ce qui pourrait être semé à partir de ce qu'ont préparé les CP. Au Conseil suivant, toujours rien. J'annonce alors que si rien de concret n'a été fait dans la semaine, le métier leur sera retiré au Conseil suivant.

Après le Conseil, Sébastien déclare à la sauvette : « *jardin, c'est plus mon métier* ». Je lui réponds que ça reste son métier jusqu'au prochain Conseil. Lors du Conseil suivant, Sébastien annonce qu'il laisse ce métier tandis qu'Achille demande à le garder. D'ailleurs, il a préparé un petit inventaire du matériel et est allé voir les semis réalisés dans les autres classes. Jacques se propose pour remplacer Sébastien. Je suis à ce moment-là, assez surprise de ce qui arrive. Compte tenu des « alliances », des collages et des identifications, je pensais qu'Achille aurait du mal à maintenir sa responsabilité sans Sébastien, voire contre lui. Sébastien, pendant ce Conseil, ne manque pas d'adresser à la ronde et à Marc en particulier des plissements d'yeux entendus. Achille est, à cette période de l'année, fragile dans ses positions. Il malmène verbalement les autres, a beaucoup de difficultés dans les moments d'échanges à avoir des paroles positives. Il critique systématiquement les productions, les envois des correspondants. Il est très souvent déclaré « gêneur » pour cela et sa phrase favorite, « *Ah ben bien sûr…* », ponctue la journée de classe. Il est ceinture jaune en comportement, ce qui est très bas pour un CM1. Il s'est allié, dès son entrée dans la classe en CM1, à Marc et, par voie de conséquence, à Sébastien qui est depuis toujours collé à Marc, et le manipule. Ce trio est au centre de la classe et les relations entre eux sont complexes, surtout du fait de Sébastien.

À la suite de ce Conseil, Achille se retrouve responsable en titre du jardin. Je n'ai qu'à moitié confiance dans ses capacités, il n'est pas très manuel, ni très organisé, ni très persévérant, ni très diplomate… Au cours d'une réunion des chefs d'équipe, Sabrina fait observer qu'Achille semble aller mieux : « *on dirait qu'on lui fait confiance, et au métier "jardin", ça se passe bien.* » Plus tard, il est félicité en Conseil par Sabrina qui insiste : « *ce qu'il y a de nouveau, c'est que tu as su faire le travail avec d'autres, et que ça s'est bien passé. Tu as fait que le métier jardin avance et que ça se passe bien, et que ça donne envie de travailler avec toi* ». Plusieurs enfants prennent la parole dans le même sens. Sébastien ne s'exprime pas dans ce Conseil. J'apprends qu'en plusieurs occasions, avec Marc, il s'est moqué du métier : « to*n pauvre petit métier de jardin, quel métier nul…* » Achille résiste à cette sorte d'exclusion du trio. Il fédère d'autres enfants, assure le lien avec les travaux des autres classes. Nicolas, qui a un grand sens pratique, l'aide beaucoup. Les récréations les voient s'activer et bientôt les rejoignent ceux des CP et des CE, Baptiste, fasciné par le tuyau d'arrosage, Jean, très attentif aux semis… qui ont obtenu ce métier dans leur classe.

Un vendredi soir, au petit marché des parents, Achille achète des plants de tomates avec l'argent qu'il utilise habituellement pour s'acheter des gâteaux.

Cette période correspond au début de l'évolution visible d'Achille. Bloqué dans les ceintures de comportement depuis le début du CE 2, il obtient en mai sa troisième barrette jaune. Maintenant au CM 2, il est ceinture verte. Il est aussi un chef d'équipe scrupuleux et efficace auprès d'équipiers parfois difficiles.

Le « Jardin du haut »

Sabrina demande en Conseil le métier « Jardin du haut ».

- « *Depuis qu'il y a le jardin du bas, plus personne ne s'occupe du jardin du haut, alors moi je voudrais bien le faire…* »

Sébastien intervient plusieurs fois dans ce Conseil, entraînant quelques enfants dans son argumentation : le jardin du haut a été abandonné parce que celui du bas le remplace. En haut, rien ne pousse, il n'y a que des cailloux. On n'a pas besoin de jardins. Il déclare plusieurs fois qu'il est contre la demande de Sabrina et réclame qu'on vote. Plusieurs fois également, Sabrina lui demande « *mais Sébastien, qu'est-ce que ça peut te faire si je m'en occupe ? ça dérange personne, je verrai bien si ça marche* ». « *Et bien moi, ça me dérange* » et Sébastien reprend à chaque fois les mêmes arguments. C'est un dialogue de sourds qui va s'instaurer ainsi. Certains sont perplexes, interviennent en faveur de Sabrina, d'autres hésitent, ne veulent

ou, c'est selon, ne savent pas contrer Sébastien dont les arguments sont clairs et ont l'apparence de la logique. Il est visiblement question de bien autre chose que du jardin… !

Le vote, cette année, quand il ne s'exprime pas sur la question posée, partage alors le groupe en deux, nous obligeant souvent à recompter les voix. J'ai déjà dû mettre un véto à des propositions auxquelles je ne m'attendais pas, quand elles ne respectaient pas l'esprit des lois de la classe.

Je reprends l'argument principal de Sabrina : « *il n'y a aucun inconvénient à ce qu'elle s'occupe du jardin d'en haut, ça ne peut déranger personne et ça ne pose aucun problème particulier à la classe* ». Sébastien glisse alors qu'elle va gaspiller l'eau de l'école et il récolte une barre de « gêneur »… ! « *le seul risque est pour elle, d'y passer du temps. Et si elle réussit, nous aurons un jardin de plus dans l'école, ça sera tant mieux* ». Je me tourne vers Nicolas qui préside et vers Jacques, secrétaire : « *Sabrina essaiera de restaurer le jardin du haut, on passe* ».

Sabrina s'y met aussitôt. Pendant les récréations, c'est tout un groupe venant des trois classes, supervisé par Achille, Jacques, Sabrina et Nicolas qui fourmille entre les deux jardins. La production ne sera pas tout à fait à la hauteur de l'énergie déployée mais des leçons en seront tirées pour l'année suivante : cette nouvelle année, Achille et Nicolas ont repris ce métier. D'ailleurs, d'autres, comme eux, ont repris leur métier de l'année précédente : les grandes vacances n'ont pas été une rupture, les métiers à se répartir en septembre ont été ceux dont les responsables avaient quitté l'école. Les changements ont été plus nombreux en ce début d'année, mais ils n'ont pas été systématiques et ceux qui voulaient conserver leur métier ont tous pu le faire.

Un nouveau métier : « livres de la classe »

Marc n'a pas obtenu le métier jardin et il s'investit dans un nouveau métier : « livres de la classe ». Nous avons également une bibliothèque, mais c'est un métier bien distinct. Il s'étonne lui-même de ses « *énormes progrès en lecture* » depuis le CM 1, maintenant il aime les livres, « *tous ces livres* » dit-il en les couvrant des yeux. Il écrit qu'il aimerait devenir libraire – ou agriculteur. Le point de départ arrêté en Conseil est un simple travail de rangement. Je me dis alors que c'est déjà beaucoup pour lui qui est un grand désordonné et qui s'est montré particulièrement inefficace dans ses deux métiers de l'an dernier. Mais très vite, Marc fait évoluer son métier : le soir, quand certains viennent choisir leur livre, il propose, résume, se renseigne sur les livres déjà lus pour conseiller ou déconseiller, se réfère à ses propres difficultés ou réussites de lecteur et argumente avec beaucoup d'honnêteté pour convaincre. Les autres lui font confiance et le sollicitent. Il montre de plus ici qu'il est capable de se dégager de l'influence de Sébastien. Il sera toute l'année très investi et très sérieux, ce métier ne posera aucun problème à la classe. La deuxième année, les métiers existent. Certains sont abandonnés, d'autres apparaissent. Le temps pour les faire est respecté. Ils sont régulièrement inscrits à l'ordre du jour du Conseil. La paye s'effectue chaque vendredi.

Avec du recul sur cette première année et les observations faites depuis, je vois que je me suis trompée en considérant la pratique des métiers comme acquise. Un changement d'école pour moi, le changement d'enseignant pour les élèves ont constitué pour nous tous une réelle rupture malgré la continuité des pratiques pédagogiques. En négligeant les métiers, dans la simplicité des projets visibles et la complexité de ce qu'ils mettent en jeu, j'ai sans doute privé la classe d'un des outils institutionnels indispensables au démarrage d'une classe P.I.

Certaines des difficultés rencontrées qui avaient à voir avec les lois et les règles, la place de chacun, y compris la mienne, au sein du groupe, sans en être une conséquence directe, étaient assez cohérentes avec cet escamotage.

Les métiers ont un impact visible à tous les niveaux : celui de la classe dans son organisation, celui des personnes et de leur inscription dans le groupe, celui des institutions. En même temps qu'ils donnent lieu à des échanges concrets d'organisation, ils mettent en question les rôles, les places de chacun dans la classe. À travers eux, se parlent d'autres difficultés, s'offrent les perspectives pour certains d'échapper aux figures imposées.

La première année, tout mon temps était consacré aux urgences de la classe et de l'école. J'ai centré mes priorités sur les apprentissages que j'ai abordés de front, en oubliant qu'ils ne seraient pas tant favorisés par l'affrontement direct au savoir que par tous les détours empruntés, comme on peut en voir dans ce texte.

Malgré ces convictions fondées sur la pratique des années passées, je me suis laissée rattraper un temps par des préoccupations que je croyais appartenir à mes débuts dans le métier…

Rien n'est jamais acquis !

Romain, « sans recours entre la honte et la haine »

Colette Bordas, enseignante, école primaire Javrezac 16

Apprendre dans une classe très difficile

Romain a 5 ans et il vit depuis 2 ans chez ses parents adoptifs. Lors de son inscription en G.S., sa mère est venue seule. Elle cherche une école pour son fils qui ne peut s'adapter dans celle qu'il fréquente. Mes deux collègues sont présentes et nous l'inscrivons, en l'invitant à consulter un thérapeute. Romain est alors suivi par le CAMP (structure d'aide médico-psychopédagogique) mais uniquement en psychomotricité. J'avais imaginé Romain grand et fort mais le jour de la rentrée, je suis surprise en le voyant très petit et menu venir se ranger sous le préau. Sa fragilité me saute aux yeux.

Dès les premiers jours, il refuse d'entrer en classe. Les élèves sont déjà assis alors qu'il est encore à la porte. Il garde son manteau et attend. Je le laisse ainsi quelques minutes puis il entre mais refuse de gagner sa place. Une sorte de rituel s'instaure alors qui nous oblige à prendre cinq minutes chaque jour. Dans la journée, il frappe et injurie les autres. Je passe beaucoup de temps près de lui pour tenter de le faire travailler ou seulement le faire asseoir. Très vite le besoin se fait sentir de mettre en place des aides. Dès le conseil du 13 septembre, Clara le critique. Il est assis à côté de moi et s'agite.

Clara	« *- Je critique Romain parce que hier il m'avait pincé et ça m'a fait mal.*
La maîtresse	*- Romain, entends-tu ce que vient de dire Clara ?*
Romain	*- Je m'en fous, je peux te tuer, je te préviens.* (Il s'adresse à Clara.)
Pauline	*- Y a la loi, on n'a pas le droit de faire du mal.*
Romain	*- J'm'en fiche.*
Clara	*- Romain, maîtresse avait dit qu'elle lirait la loi tous les matins et tu l'entends quand elle le lit.*
Romain	*- Je peux te crever l'œil.*
La maîtresse	*- Je propose que l'on cherche ensemble des solutions pour aider Romain à ne plus recommencer. Depuis la rentrée, apparemment, cela arrive souvent et on n'a toujours pas trouvé de solution pour que cela diminue. On va pourtant devoir travailler ensemble toute l'année aussi, il va falloir chercher comment.*
Pauline	*- On pourrait essayer de le faire grandir.*
Romain	*- Oui, et quand je serai plus grand que toi, je casserai le plafond.*
Louis	*- On pourrait faire comme pour Samantha l'année dernière. Si il fait pas de mal, on pourrait le payer 3.*
Romain	*- J'm'en fiche des sous d'abord.*
Louise	*- Il pourrait avoir un tuteur pour l'aider à se calmer.*
Romain	*- C'est quoi un tuteur ?* (Il se redresse sur le banc. Qu'évoque pour lui ce mot qui brusquement éveille sa curiosité ?)
Clara	*- Un tuteur, tu vois, c'est des enfants comme Louise par exemple ou quelqu'un d'autre et si tu es fâché et que tu te mets en colère, alors la maîtresse appelle un enfant, ton tuteur pour qu'il te calme.*

La maîtresse - *Est-ce que tu entends ce que l'on te propose là, Romain ? Tu as compris ce que les enfants ont proposé pour te venir en aide ? Penses-tu que cela pourrait t'aider si tu avais un tuteur* ?

Romain - *Je pourrai t'étrangler avec mes doigts…* »

J'explique de nouveau à Romain ce que c'est qu'un tuteur et qu'il pourra le choisir parmi les enfants qui se proposeront.

Romain « - *Et si quelqu'un me fait mal à moi ?* »

Plusieurs enfants se mettent à rire.

Clara « - *Ton tuteur le critiquera au conseil.*

Luce - *Si on rigole, ça va pas le faire grandir.*

La maîtresse - *Est-ce que tu voudrais ça pour toi, Romain ? Est-ce que tu as bien compris ?*

Romain - *Oui, je voudrais que ce soit Damien.* »

C'est la première fois que nous parlons devant lui de son comportement et je note que, malgré ses tentatives d'esquives et ses menaces, cette proposition de tuteur ne le laisse pas indifférent.

C'est peut-être lors de ce conseil que Romain a pu entendre pour la première fois, notre parole engagée à son égard : une main tendue pour l'aider tout en n'autorisant pas ses débordements…

Je note quelques-unes de ses paroles lors d'un « Quoi de neuf ? » du mois d'octobre :

Romain « - *Je suis né le 6 octobre. J'avais eu "Regalo" (une peluche) offerte en cadeau. Ça veut dire un cadeau en espagnol, et aussi des billes, une ceinture et des tennis.* »

Sa mère me dira plus tard que c'est le 6 octobre qu'elle est allée le chercher à l'orphelinat alors qu'il est né le 13 mars.

Fin octobre, les manifestations de colères et violence s'accentuent. Je dois le contenir physiquement en le serrant contre moi pour qu'il ne se blesse pas. J'en informe sa mère. Elle m'apprend que son mari et elle se séparent et que les relations sont très difficiles entre eux.

Le 14 novembre, un texte de Romain :

Romain « - *Dimanche j'ai vu Papa, il m'a acheté des nounours avec des bonbons au chocolat. Ça me fait triste de ne pas le voir le soir, je l'appelle au téléphone mais comme je réponds pas, il raccroche.* »

Je lis dans un livre de Marc Ledoux *Qu'est-ce que je fous là ?*, un passage où il est question de l'accueil et de l'attitude de l'être humain face à la honte :

« Le sans recours de l'homme honteux peut être si intense qu'il humilie les autres et n'a à recevoir la honte de personne. Il montre dans son sans recours le préjudice qui lui a été porté et ne ressent que de la haine… La honte et la haine sont les deux destins contraires dans lesquels l'autre est interpellé. Dans la haine c'est l'autre qui est mis en accusation et le sujet vit lui-même dans la misère de sa perte. L'autre paiera et lui survivra… Il est exilé de son lieu, il n'est nulle part, il se sent déporté » (page 213).

Où se trouve Romain lorsqu'il insulte et frappe ? Dans quel lieu perdu de la honte et de l'absence de recours ?

La souffrance, la désespérance que je sens chez lui m'est difficilement supportable. Sa mère me raconte aussi la crasse de l'orphelinat, son empressement à cacher dans ses vêtements la nourriture. Une large cicatrice à la tête témoigne de la maltraitance endurée… Tout cela pourtant n'a pas effacé les souvenirs de rituels apaisants. Il me raconte un jour que pour aller se coucher, les « nodrizas » l'emportaient dans son lit.

Puis ce fut la France, un espoir auprès d'une nouvelle famille puis le divorce de ses parents adoptifs. Comment faire ensuite, quand ces quelques nouveaux repères, encore

fragiles volent en éclats de telle façon ? Où sont pour lui les éléments fiables, les adultes crédibles ? Qu'en est-il de moi, la maîtresse, de la classe et des aides qu'on lui propose, de ces recours que l'on va tenter de mettre en place ? Va-t-il pouvoir encore se fier à ma parole, à celles des autres, ou bien cela va-t-il encore chavirer ?

En conseil, nous essayons de repérer avec lui les moments où c'est sa colère qui l'emporte. Après discussions, Alexandre propose qu'on lui écrive une règle sur une étiquette juste pour lui, sur sa table et que sa chef d'équipe, Louise lui fera lire plusieurs fois dans la journée : « Je fais attention à la loi, surtout quand je suis en colère ».

Chaque jour, un élève du C.M.2 est chargé de le ramener à la fin des interclasses pour qu'il ne reste pas seul dans la cour. Il reste alors dans le couloir, près de la porte et joue sur le seuil sans enlever ses vêtements. Je le vois par moments passer la tête par la porte entrouverte. Poursuite du rite d'entrée, instauré dès son arrivée ? Que vérifie-t-il ? Attente d'une preuve de plus pour lui signifier que nous l'attendons ?

Je le laisse volontairement ainsi quelques minutes et Clara va le chercher, l'aide à enlever ses vêtements et le fait asseoir. Il la suit parfois, frappe les élèves qu'il rencontre sur son passage, hausse la voix et là encore il me semble voir derrière son visage grimaçant la gêne d'être ainsi regardé, obligé malgré lui de faire semblant de ne pas avoir peur, d'affronter ce qu'il imagine de menaçant dans le regard des autres, se croyant seul et sans recours. Ce masque agressif alors, comme un emprunt ? Lui qui dans ces moments ne peut comprendre ce que nous lui adressons, comment peut-il affronter nos regards tournés vers lui dans l'attente qu'il se calme pour continuer ensemble ?

Lorsque Clara ne parvient pas à le faire asseoir, je m'approche et lui parle d'un ton ferme, lui ordonnant de s'asseoir. Je m'emporte à mon tour, le ton monte, la colère me gagne. Je n'ai personne pour me lire à moi aussi une étiquette sur laquelle serait inscrite l'interdiction de faire des colères. Pour me sortir de l'embarras, je lui demande de partir dans la classe de ma collègue. Dès son départ le climat change alors et le travail peut reprendre. Est-ce moi surtout qui m'apaise ?

Les journées sont difficiles, j'en parle dans le groupe de paroles pour essayer de faire mieux. L'activité qu'il affectionne le plus est de jouer au lavabo. Il passe des heures les mains dans l'eau et inonde le sol que nous devons régulièrement éponger pour ne pas glisser. J'achète divers objets, boîtes plastiques, gobelets, bouteilles, louches, passoire qui lui sont réservés.

Lors d'un conseil des maîtres, un contrat officiel est adopté. Romain partira dans la classe des C.E. de 11 h à 12 h. Il consacrera ces séances de travail à faire des bricolages, assis à côté de Clothilde qui s'est portée volontaire pour l'accompagner. Ses départs ne seront plus soumis à mes propres colères mais sont inscrits dans un contrat. Il semble apprécier, peut-être même attendre ces moments mais demande pourtant à rester en classe quand c'est l'heure de partir. Je lui rappelle alors la règle et lui assure qu'un jour il sera prêt à rester avec nous toute la journée mais qu'il faudra du temps. Il part mais reviendra là où est sa place et où il est attendu.

Tout au long de cette première année, il se rendra dans la classe voisine ainsi de façon instituée mais parfois aussi à d'autres moments où ses colères sont si intenses et répétées que je ne peux plus travailler avec lui. Qu'en est-il de l'accueil de la personne singulière qu'il est alors ? Quand je l'amène, excédée, chez ma collègue, en dehors des heures du contrat, ne suis-je pas moi aussi haineuse et honteuse à la fois ? Je ne trouve plus de recours possible. Je me retrouve alors dans ce vacillement entre mon désir d'être celle qui serait le recours et l'impossibilité de l'être sans passer par un autre chemin que la toute-puissance, la violence.

Malgré tout, vers la fin de l'année, Romain parvient de plus en plus souvent à passer des journées entières avec nous dans la classe.

Mais sa mère se voit refuser la demande d'aide thérapeutique qu'elle avait formulée au sein du CAMP. Le psychiatre responsable argumente son refus par l'incapacité de Romain à aborder une thérapie par la parole… L'entrée en thérapie ne se prépare-t-elle pas ? Elle consultera en juin un pédopsychiatre privé qui lui confirmera au contraire l'urgence de soins pour Romain. Il se dit même étonné de savoir Romain scolarisé à plein temps alors qu'il semble relever plutôt de l'hôpital de jour.

Comment accueillir Romain, sa violence et sa peur des autres

En septembre de l'année suivante, Romain est en CP.

L'entrée en classe est encore difficile : il franchit la porte, reste dans le coin des jeux, accepte enfin de venir à sa place mais ne sort pas les affaires de son sac et garde son blouson sur lui.

Le travail n'est accepté qu'avec promesse de pouvoir jouer aussitôt fini. Je parviens ainsi à obtenir quelques traces écrites dans son cahier. Ses colères sont fréquentes lors des moments de regroupements : il agrippe les autres et leur crie des insultes et des menaces au visage.

Quand il traverse, un jour, la bibliothèque pour donner des coups de tête à Charles qui hurle alors en se tenant le nez, je suis sidérée de cette forme de violence. Romain est là, devant lui, et rit en saccades. Son visage est crispé et douloureux.

Comme l'an dernier je cherche comment détourner sa violence, ses colères, en tentant de m'interdire les miennes. Le soir, je recopie mes notes. J'essaie de considérer les difficultés qui se présentent non pas comme des obstacles mais comme des manques à combler par des aides différentes.

Les premiers jours d'octobre je me sens fatiguée et supporte mal les crachats, les coups, les injures, les cris. Je m'emporte et le sors souvent de la classe. La fréquence de ses coups semble s'être accélérée, au moins autant que mon incapacité à le supporter. Ma voix est trop forte, je fais des efforts pour rester calme. Et pourtant, la main que je lui tends juste après ses colères, il la prend volontiers comme soulagé.

Le 3 octobre je lui propose d'écrire sa colère. Il commence par dessiner et coller dans son cahier puis me demande d'écrire l'histoire :

« La colère
Il cassait les murs.
Il tapait Maman.
Il a voulu défoncer la porte.
Il a fait un trou dans le mur.
Il avait essayé de tirer la porte de toutes ses forces.
Ils se disputaient pour pas payer l'eau et l'avocat.
J'étais triste, je m'occupais avec mes petits jouets.
Je lui fais beaucoup de cadeaux (à Papa) souvent parce que je l'aime.
Buelo et Buela (grands parents maternels), ils l'aimaient Papa avant mais il tape leur fille alors ils ne veulent plus qu'il vienne. »

La colère de son père, la sienne ?

Ce même jour l'après-midi, il parle de la Bolivie : « *Là-bas, il y a la guerre en Bolivie, c'est la guerre, ça explose.* » C'est la première fois depuis qu'il est dans cette classe qu'il parle clairement de son histoire à deux reprises.

Suite à la décision de la réunion des chefs d'équipe, je lui annonce au conseil qu'il aura un tuteur, Vanina se propose. Il refuse ce mot « Tuteur ». Vanina lui suggère de l'appeler sa « compagne ». Il accepte.

Je lui annonce aussi que chaque semaine, une réunion aura lieu où il ne sera question que de lui. On l'appellera « la réunion de Romain » et je réfléchirai à qui pourra y participer. Je lui assure que ce seront uniquement des personnes qui l'aiment bien.

Le jeudi matin, pour la première fois il accepte de faire des fiches de lecture et en réussit trois.

La même semaine, les chefs d'équipe sont mis en place. Je me sens soulagée. Je sais par expérience toute l'aide qu'ils vont pouvoir m'apporter, même si je les trouve encore bien petits.

Comme chacun dans la classe, Romain écrit à son correspondant, Augustin. Il ne parvient pas à rester à sa place et vient sans arrêt se coller à moi, apporte son matériel sur ma table qu'il installe généreusement sur mes propres affaires. Malgré tout il s'applique et travaille toute la matinée. Il propose l'après-midi d'animer un atelier d'entraide pour confectionner un masque, atelier qu'il mènera jusqu'au bout.

Le soir, l'agressivité reprend au moment des métiers. Ce temps des métiers qui occasionnent de multiples déplacements est-il pour lui source de frayeur ? Où est sa place, lui qui n'a pas encore de métier et n'en veut pas ?

Le 11 octobre, première présentation de Romain devant la classe. Il a fabriqué une Marionnette clown.

Le 12 octobre, il est absent et c'est le jour de la première réunion de constellation. Seront présents régulièrement à cette réunion :

- Madame Damy qui s'occupe de la garderie, de la cantine et le côtoie le soir et le matin.
- Damien en CP que Romain recherche souvent pour jouer à la récréation.
- Clothilde qui s'en occupe à chaque rentrée de récréation. Elle est en C.M.1 cette année et elle était son tuteur en C.E.2. Chaque matin de 11 h à 12 h, elle le prenait en charge dans sa classe et lui faisait faire des bricolages ou lui lisait des livres. Elle a elle-même un très grand retard dans les apprentissages et présente des problèmes de personnalité.
- Vanina sa chef d'équipe
- Moi, en tant que maîtresse de la classe.

Dès son retour, le 16 octobre, avant même d'entrer en classe, Romain me demande si sa réunion a eu lieu, à quel moment et en la présence de quelles personnes. Je réponds à toutes ses questions. Mais à sa question de savoir si lui aussi pourra y assister, je réponds : on t'appellera si on a besoin de te parler.

Le lendemain, il demande de l'aide à Manon :

« *- Manon, tu veux m'aider à m'inscrire, je veux demander un métier ?*
- Oui, d'accord, attends : je m'occupe de Camille.
- Elle est très gentille, Camille.
- Attends, Romain, je te montre le modèle. Écris ton nom d'abord et après un métier. »

Il s'inscrit seul dans le cahier et inscrit aussi Camille.

« *- Maîtresse, regarde, j'ai inscrit aussi Camille.*
- Tu veux que j'écrive à côté ce qu'elle veut Camille ?
- Camille, c'est un métier que tu veux ? Oui ? »

Camille regarde un livre :

« *- Tu m'aides Romain ?* »

Ils regardent ensemble un livre animé.

Atelier de productions, 10 heures, Romain s'inscrit pour faire un bricolage et trouve son matériel sans demander d'aide. Il le fait seul, minutieusement, jusqu'à la récréation et s'inscrit pour le présenter cherchant sans aide, dans son cahier « j'écris », l'orthographe du mot « fusée ».

Au conseil de l'après-midi, il demande un métier.

Romain « *- Je sais pas quoi faire, j'ai pas trop d'idées, je voudrais laver les pinceaux.*

Vanina : *- Tu sais Romain, on est déjà deux et il n'y a pas trop de place, il vaudrait mieux que tu fasses autre chose.*

- Alors je veux effacer le tableau.

Martin : *- C'est mon métier et c'est moi qui le fais et j'aimerais bien continuer.* »

Lui sont alors proposés beaucoup d'autres métiers disponibles.

« *- Je sais pas.* »

Le temps passe et je lui propose de réfléchir le temps du conseil. Il accepte et quitte le conseil. Juste avant la fin, je le rappelle :

« *- As-tu fait ton choix ?*

- Je voudrais qu'on me redise les métiers. »

Je lui répète le nom des métiers. Il choisit ranger les livres et le vote est accepté à l'unanimité sauf par Romain.

« *- De toute façon je le ferai pas, j'en veux pas.*

- Le conseil est terminé, tu te réinscriras une prochaine fois. »

Après le conseil je lui dis :

« *- Tu y étais presque, tu as réussi à aller presque jusqu'au bout, tu réussiras plus tard.* »

À la rentrée des vacances de Toussaint, Romain entre en même temps que nous sans attendre qu'un grand le ramène. Il a apporté son marché, le range et sort les affaires de son sac. Lui qui semble passer à côté du groupe, remarque tout de suite que les feuilles du journal ne sont plus accrochées aux pinces, en attente de l'agrafage. Je lui montre un journal terminé et lui remets celui que Michel a illustré pour lui.

Il vient s'asseoir, calme et détendu et regarde la maison que Michel a dessiné dans son journal.

« *- On va dire que cette maison c'est "la Maison des Enfants" en Bolivie* »

(C'est ainsi que s'appelle l'orphelinat d'où il vient).

Il écrit les lettres CASA au dessus et dit :

« *- Ça veut dire maison en Espagnol. C'est comment, déjà, le drapeau bolivien ?* »

Je cherche avec lui la représentation du drapeau dans un dictionnaire, il s'applique à le reproduire à côté de la maison.

« *- Je mets aussi une fleur. Il y a beaucoup de noir en Bolivie parce que la nuit tombe vite dans la montagne en Bolivie, la journée est vraiment très courte en Bolivie.* »

Comme souvent pendant ce temps d'atelier, il appuie son corps contre le mien. Je remarque que ce n'est pas la même attitude, plus courante de certains enfants qui essaient de se lover dans les bras de l'adulte et je ne l'interprète pas comme une régression. Nous sommes presque collés, il se rapproche dès que je tente de repousser un peu son matériel. Les autres élèves sont occupés à leurs tâches habituelles du matin. Ils savent travailler sans moi ! Pourquoi, malgré tout, ai-je tant de difficulté à leur faire confiance ?

Pendant le temps du « Quoi de neuf ? », il termine son dessin et nous rejoint ensuite. Il demandera la parole pour nous parler d'une pêche aux huîtres. Il reste avec nous jusqu'à la fin et s'inscrit ensuite en ateliers pour confectionner un chapeau de clown en bricolage. Il est parvenu ce jour-là à rester en classe jusqu'à 16h2O, journée exceptionnelle où je l'ai senti parmi nous.

Mais, il me recherche continuellement. Je dois lui apporter tout ce qu'il me demande sans aucun délai. Il détruit les réalisations qu'il juge imparfaites. Je me sens fatiguée le soir, sans énergie, comme happée tout au long de la journée.

Lors de la constellation du 9 novembre, chacun a remarqué ses progrès dans la classe, dans la cour, au moment de rentrer et à la garderie. Pendant la réunion, quelqu'un frappe et entre doucement. C'est Romain qui dit être venu chercher un pot en plastique. Il maintient la porte ouverte, nous regarde, semble vérifier qui est là et repart… sans son pot.

La réunion est inscrite chaque jeudi matin dans l'emploi du temps et il le vérifie à chaque fois. Il ne m'a pas demandé ce que l'on y disait. Le fait que l'on se réunisse lui semble-t-il déjà beaucoup ? Je ne peux m'empêcher d'imaginer un lien entre ces réunions et le changement dans son comportement. J'écris le soir dans mon cahier : « Changement de Romain ».

Et les autres, changent-ils ?

Lors d'une réunion, j'apprends que Clothilde, qui l'aide à entrer, semble moins se faire remarquer dans sa propre classe depuis quelques jours. Elle mimait régulièrement des attitudes d'enfant débile et se laissait tomber au sol en demandant qu'on la porte.

Damien refait un C.P. Il n'a quasiment aucun acquis en lecture et participe maintenant activement lors de chaque séance. Il fait de gros progrès et reconnaît des syllabes, des mots entiers.

Vanina est en C.P. et je ne m'attendais pas du tout à la voir progresser aussi rapidement en lecture, elle sera déclarée lectrice débutante. Elle avait encore il y a deux semaines une attitude de bébé.

C'est leur présence, celle des autres enfants aussi, qui m'obligent à détourner mon regard de Romain et qui agit. Avais-je fini par penser que c'était uniquement moi qui pouvais le faire changer ?

Ce matin du 10 novembre, Romain est habillé d'un Kimono, saute en tous sens, hurle à qui veut l'entendre qu'il nous fait peur. L'entrée en classe est très difficile. Menaçant, il crie en poursuivant les autres. Il fait mine de me frapper. C'est la première fois. Je lui propose d'écrire ou de dessiner sa colère, sa peur. Rien n'y fait. Il court dans la classe, menace, violente les autres. J'apprends qu'il est gardé par son père le soir et j'appréhende le pire: ces visites provoquent chez lui des réactions très agressives. Il passera quasiment toute la journée en dehors de la classe. Les tentatives de retour échouent. Dans ces moments-là, je le supporte difficilement.

Le 13 novembre, je rencontre sa mère et lui raconte la journée particulièrement difficile de vendredi. Elle m'informe qu'il ne veut plus faire de judo, qu'il a peur du professeur et qu'il va arrêter l'activité. Ce jour-là, l'entrée en classe est aussi difficile que le vendredi précédent. Je lui propose de faire un dessin ou de l'aider à faire une expérience : « La force du souffle ». Il s'y tiendra jusqu'à la récréation mais il ne supporte pas que je m'éloigne un seul instant. Tout refus de ma part à une quelconque demande entraîne ses colères. Je ne peux que difficilement solliciter les autres élèves qu'il refuse d'approcher autrement que pour les frapper. Il passe tout l'après-midi en dehors de la classe.

Lors de ces moments d'échanges réguliers avec mes collègues, j'avoue ne plus savoir quoi faire. J'ai du mal à accepter l'idée de faire classe avec les autres élèves et de ne pas trouver de solutions pour lui. Mais dans le même temps je n'attends qu'une chose c'est qu'on l'enlève de la classe. Je ne trouve pas la paix. L'aide de mes collègues m'est indispensable.

Le lendemain, même agitation dès le matin quand la psychologue scolaire vient le chercher pour le bilan qu'elle doit faire avec lui. À son retour il parvient à nous présenter une expérience mais est incapable d'écouter les remarques des autres. Il tourne sur lui-même. Qu'entend-il de nous ? S'il ne peut nous entendre, comment l'atteindre alors ? Violence encore.

Le matin du 16 novembre, nous partons en bus visiter une exposition de livres. Une demi-heure plus tard, sa violence est impossible à contenir.

De retour à l'école, je me sens exténuée. Je n'y arrive pas !

Le soir, mes collègues et moi recevons sa mère pour lui faire part du changement brusque de son comportement. Nous l'informons que dorénavant et pour une période assez longue, Romain ne participera plus aux sorties de la classe par mesure de sécurité. Lors de la récréation de l'après-midi, la directrice et moi prenons Romain à part pour l'en informer. Il écoute attentivement.

Le lendemain, Élisabeth, EVS, se tient près de lui toute la journée. Il ne travaille pas mais fait des bricolages, joue à l'eau et reste calme. Les jours suivants, sa violence à l'égard des autres demeure. Il n'est plus autorisé à jouer en sortant de la garderie du matin. Nous le tenons à deux adultes par la main et tentons d'éviter les coups. Malgré tout, il parvient à passer la journée en classe avec Élisabeth en permanence à ses côtés. Je me sens impuissante, indisponible, je ne sais plus que mettre en place de nouveau.

En conseil, il lance spontanément « Je n'ai pas d'amis. » Les élèves aussitôt le rassurent. Je lui rappelle des faits récents dont j'ai été témoin : Quentin, C.M.2, que j'ai vu recevoir un coup de pied violent de sa part et qui malgré tout lui a proposé de jouer au ballon. Irène C.M.1, sa chef de table à la cantine qui ne prend même pas le temps de manger pour s'occuper de lui et le fait dessiner pour se calmer pendant le repas.

La présence du correspondant, un accueil ?

Sur une idée de Monique avec qui je corresponds, je propose à Romain d'écrire à son correspondant hors des dates prévues. Je porterai la lettre le lendemain pour qu'il puisse avoir une réponse rapide d'Augustin. Il me dicte alors une lettre où il parle de son père qui est séparé du chien. Son père manque au chien depuis qu'il est parti. Il y joint un collage. Je la porte dès le lendemain. Le lundi matin je pose une grande enveloppe sur sa table, c'est la réponse d'Augustin. Il me demande aussitôt de la lire. Augustin lui écrit que les enfants sont tristes quand ils ont des parents séparés.

- « *Pas les enfants… l'enfant !* »

Il la range pour l'emporter chez lui.

Romain, Augustin, Romain et Augustin, un lien qui le tient ? Romain me semble loin, très loin, coupé de nous et pourtant…

La présence de Vanina

Mardi 27, le matin, jeux d'eau au lavabo, calme. Nous, nous écoutons les progrès en lecture de Vanina qui nous présente un livre. Elle commence à lire et sans me retourner, j'entends Romain s'approcher de nous, monter sur le chevalet qui nous sépare de lui et appuyer son menton sur ses mains. J'entends alors : « C'est Vanina ça ? ». Il reste à l'écouter ainsi et repart ensuite jouer à l'eau comme il était venu, sans rien dire. Preuve que tout occupé qu'il était à jouer à l'eau, il était aussi témoin des progrès de Vanina. Il constatait qu'elle savait lire beaucoup mieux qu'il ne le pensait. À sa manière il restait présent à la classe et aux évolutions de sa chef d'équipe qu'il malmenait pourtant.

Accueillir à travers les progrès, c'est la présence qui laisse des traces…

Le 28 novembre, je lui présente une feuille A4 séparée en quatre parties par des pointillés qui représentent les quatre parties de la journée de classe. Lorsqu'il parviendra à rester en classe, il inscrira OUI et lorsqu'il sera sorti, il inscrira NON à son retour. Nous ne tiendrons pas compte du comportement, juste des présences effectives dans la classe. C'est moi qui écrirai au début, mais il devra être à mon côté. Je garderai les feuilles pour qu'on puisse regarder ensemble l'évolution. Progressivement, il viendra inscrire seul sa présence.

Lors de la constellation du 30 novembre, chacun constate une accalmie et une régression des coups. Les injures aussi ont diminué.

Il m'est alors possible de voir la classe au travail

Le 4 décembre, j'écris le soir dans mon cahier : « Bizarre, depuis que Romain va mieux, des élèves semblent mis en lumière. » Je vois et j'entends leurs progrès.

Damien continue de progresser et de participer, Pauline s'accroche pour être lectrice débutante, Arnaud présente des livres, Marine fait ses devoirs à l'école avec Vanina « *pour apprendre à lire plus vite* ». Quatre exposés sont en chantier, Martin se lance dans l'écriture et présente un livre.

Jouer… avec quelqu'un…

5 Décembre, ateliers de productions. Romain joue à l'eau et demande à s'inscrire :

il veut jouer à l'eau mais il aimerait y jouer avec quelqu'un. C'est Marine qui se propose et ils resteront une heure entière à jouer à deux sans coups ni injures.

C'est surtout la première fois qu'il formule une demande vers l'autre. Il est décidé au conseil de lui attribuer une caisse plastique qui contiendra tout le matériel nécessaire pour faire des bricolages. Il ne pourra utiliser que ce matériel et ne se servira plus dans celui de la classe qu'il gaspille à longueur de journée sans jamais le ranger. Personne bien sûr n'aura le droit de se servir dans sa caisse. Sur la caisse est inscrit « CAISSE DE Romain »

Le 14 décembre, sur sa feuille de présence, le mot OUI est inscrit quatre fois consécutives. Je l'informe qu'à partir de maintenant, la feuille sera posée sur sa table.

Le 18 décembre, c'est le dernier marché avant les vacances de Noël et Romain est en dettes. Il vient me demander un travail obligatoire pour rembourser et pouvoir ainsi participer au marché. Il range alors de façon impeccable la table des ateliers et nettoie le lavabo. Comme il lui reste encore des dettes à midi, il aide Madame Damy dans la cantine après le repas.

Le lendemain matin, après la séance de travail, la psychologue scolaire me dit constater chez Romain des signes d'une prise de conscience de l'autre.

Le dernier jour de classe de Romain, il y a de nouveau quatre « oui » inscrits sur sa feuille.

Nous faisons un bilan des progrès. Beaucoup de mains se lèvent alors. Plusieurs ont entendu les progrès de Pauline qui nous a lu un extrait de livre « sans s'arrêter aux mots », d'autres ont noté que Romain était resté toute la journée avec nous et qu'il avait fait du travail, d'autres encore ont remarqué que Jordy n'avait eu que 4 barres de gêneurs dans sa journée, ce qui était un exploit.

Leurs remarques me touchent, je les reçois comme une preuve de leur présence attentive. Ce sont pourtant les mêmes enfants à qui je n'accorde que peu de confiance à d'autres moments. Derrière ce qu'ils disent de la classe, je ne peux m'empêcher de la ressentir comme un lieu où chacun de nous peut s'aventurer sans risques, qui nous protège les uns des autres et qui permet le travail.

Le cahier qui aide

Le 8 janvier, c'est la rentrée, j'annonce à Romain que désormais il aura un cahier dans lequel nous collerons les feuilles de présence jour après jour. Cette idée semble lui plaire et il demande à nommer son cahier « LE CAHIER QUI AIDE ».

À la fin janvier, dans son cahier, il devra inscrire le mot TRAVAIL. Nous compterons chaque soir combien de fois ce mot est écrit. Il sera payé pour ça. Certains jours, les pages sont illisibles salies, gribouillées, comme entachées de sa colère, malgré tout, il continuera de le remplir jusqu'à la fin.

Une réunion de Romain en mars

Madame Damy :	*« - En ce moment il fait beaucoup de progrès, il ne se bat plus. Il Etait calme mardi. Il n'a pas assisté au conseil mais il n'a pas gêné les autres. Il a l'air content de participer à la préparation du carnaval.*
Irène :	*- À la table des fois il se traîne par terre. Il fait des progrès quand même. Avant je pouvais pas le laisser aller tout seul aux toilettes, il faisait n'importe quoi mais maintenant il y va tout seul. Je lui fais confiance, il ne fait plus de bêtises, il revient. Il reste plus longtemps assis maintenant.*
Vanina :	*- À la récré, quand je jouais il était prêt à me taper mais il s'est retenu, il a tapé le grillage avant. Avant, il m'aurait tapé c'est sûr !*
Madame Damy :	*- Nous aussi à la garderie, il peut aller aux toilettes tout seul, c'est nouveau !*
Irène :	*- Je l'ai vu faire c'est bizarre, c'est comme s'il avait besoin de taper pour se calmer. S'il pouvait arriver à même plus avoir envie, il irait beaucoup mieux.*
Clothilde :	*- Je suis d'accord, quand je veux le ramener, il court vite pour revenir tout seul à sa classe. On dirait qu'il a plus beaucoup besoin de moi. Dès que je m'approche de lui, il revient vers le préau.*
La maîtresse :	*- Par moments maintenant, mais de plus en plus souvent, il accepte de faire du travail assis. En tout cas il accepte de respecter la consigne demandée. Il est capable de se remettre au travail après avoir tenté de s'arrêter. Il est payé le soir pour le travail qu'il fait.*
Madame Damy :	*- Il faut qu'il tape sur quelque chose, on lui avait demandé sur quoi il voulait taper et il avait répondu un punching-ball. Faudrait lui en trouver un. J'oublie de m'en occuper ! C'est vrai qu'il l'avait demandé. Je crains ses débordements et l'excitation que cela pourrait engendrer. Chaque avancée est encore tellement fragile.* »

Mais au mois de mai, lorsque les correspondants sont venus passer la journée à Javrezac, il n'a pas été possible à Romain de rester avec l'ensemble du groupe toute la journée. À partir de la fin de la récréation, il a dû être conduit dans la classe des C.M. Augustin, son correspondant qu'il avait malmené plusieurs fois, pleurait dès qu'il le voyait s'approcher. On sentait chez Romain une très forte tension dès qu'il se retrouvait au milieu des autres, nombreux ce jour-là. Injures, coups de pieds et vociférations pour intimider les autres sur son passage. Là encore, criait-il de peur de recevoir lui-même des coups ? Il n'est pas revenu avec nous le temps du repas mais nous a rejoint pour participer aux ateliers d'entraide l'après-midi. Il est parvenu à mener à bien l'atelier dans lequel il s'était engagé à apprendre à d'autres à fabriquer des jumelles.

La journée a été si difficile pour ces deux enfants que nous décidons de ne pas emmener Romain avec nous lors de la prochaine journée chez les correspondants. Je dois le lui annoncer assez vite, ne pouvant pas le laisser espérer faire ce voyage. Je lui précise que ce n'est pas une punition mais que la rencontre avec Augustin et les autres correspondants est

encore trop difficile pour lui. Il me rappelle qu'il était venu l'an dernier et qu'il n'avait pas fait mal. Nous revenons sur plusieurs événements de la journée passée avec Augustin :

« *- Lorsque nous serons chez les correspondants, il n'y aura pas la classe des grands pour t'accueillir dans les moments difficiles, la rencontre doit rester une journée de fête pour chacun.*

- Alors c'est pas la peine que je lui fasse une lettre et un cadeau !

- Si justement tu peux dire dans une lettre à Augustin pourquoi tu ne seras pas là. Je lui porterai ton cadeau pour qu'il sache que malgré tout tu restes son correspondant. »

Mais il refuse de faire sa lettre. Élise sauve la situation :

« *- Viens Romain, je vais t'aider à écrire si tu veux.* »

Ils restent alors ensemble presque une heure et Élise lui fait écrire les petits mots de sa lettre et elle écrit le reste. Il commence à fabriquer un cadeau, une boîte décorée en forme d'animal. Il reprendra son travail plusieurs fois, trouvera des idées pour l'améliorer grâce à de menus détails. Rien ne semble assez beau pour Augustin. Il reprend sa lettre avec moi : « Je ne viendrai pas te voir cette année parce que c'est trop difficile mais l'année prochaine je viendrai. »

Le matin du départ, il est avec nous et sait qu'il va aller dans une autre classe. Je lui rappelle que je ne manquerai pas de dire à Augustin quel soin et quelle attention il a portés à la confection de son cadeau. Je lui répète qu'il n'est pas puni et que nous penserons à lui : « *Dès que nous serons de retour, je t'enverrai chercher.* » Il est calme, attentif. J'ai l'impression qu'il est touché par ce que je lui dis, en tout cas, moi je le suis.

De retour à 16 heures, je l'envoie chercher. Je lui demande s'il veut faire avec nous notre bilan de la journée. Il accepte et écoute très calmement.

« *- J'ai dit à Augustin à quel point tu avais soigné son cadeau.*

- Qu'est-ce qu'il a dit ?

- Rien mais il avait un grand sourire. J'ai même eu l'impression qu'il était ému et touché parce que je lui disais.

- Comment tu le sais ?

- Ça se voyait sur son visage, ce n'était pas un simple petit sourire, on voyait qu'il avait l'air heureux. »

Sur le visage de Romain je lis une grande émotion. À son tour il nous parle de sa journée et nous dit n'avoir rien fait d'intéressant. Il finit en gesticulations et insultes.

Un peu plus tard, il légendera un dessin : « Le garçon a peur de la nuit, l'ange éclaire la nuit ». Mais ses progrès sont trop faibles pour qu'il passe au C.E.1 et nous décidons, mes collègues et moi de continuer le travail commencé au CP.

Deuxième C.P. de Romain, troisième année dans ma classe

Cette année, Romain n'est plus le seul à poser de gros problèmes.

Timéo est beaucoup plus violent que lui, plus imprévisible aussi. Camille passe de longs moments sous les tables, elle refuse de travailler. Jordy et Arnaud sont très agités. Alain parait en grande souffrance, il parle des bagarres de ses parents, en semble terrorisé.

Romain, cette année, parvient un peu plus souvent à rester assis. Je n'ai pas remis en place son cahier, je n'ai pas reparlé non plus des réunions. Il est assis à une table hors équipe, le travail avec les autres étant encore impossible.

Une auxiliaire de vie scolaire vient à mi-temps auprès de Romain et Camille. Ils ont été diagnostiqués « handicapés » par la Maison du Handicap.

L'agitation est telle que j'ai peur de ne pas réussir à faire progresser les élèves. Je tente de scinder le groupe classe en deux mais celui en autonomie fait tant de bruit que je ne peux

travailler. Romain perturbe systématiquement la séance de lecture et Timéo traverse la classe pour aller frapper les autres.

Le soir, avec mes collègues, de nouveau, nous cherchons des solutions pour soulager la classe. Lors du conseil des maîtres la décision suivante est prise : la classe du C.M. accueillera Romain chaque matin pendant le temps de lecture et de travail individuel et Timéo sera accueilli dans la classe des C.E.

Novembre

Pour la première fois Romain entre en classe très calmement. Je lui présente son nouveau cahier de présence. Cette année, il pourra choisir d'écrire ou non pourquoi il ne fait pas son travail. Je lui propose des modèles sur des étiquettes. Il me demande de lui écrire les modèles des mots *colère*, *déçu*, *tristesse*.

D'autre part, depuis le début de l'année, j'ai mis en place un temps de boutiques qui a lieu chaque matin, pendant lequel un élève peut montrer à deux autres ce qu'il sait faire et essayer de leur apprendre à en faire autant.

Romain s'est proposé pour tenir une boutique pour apprendre à tracer des chiffres avec des modèles et le fait très sérieusement.

Plus tard, dans la matinée il présente un exposé puis à 10 h part chez les C.M avec son travail comme prévu dans le nouveau contrat. Pendant ces deux heures sans Romain ni Timéo je retrouve une ambiance de classe comme je n'en avais connue depuis très longtemps. Lorsque Romain revient, il semble satisfait de retrouver son carnet pour y inscrire qu'il a travaillé. Pourtant, l'après-midi ne ressemble en rien au matin et les colères dominent. Les journées comme celles-ci sont épuisantes.

Clémentine, une nouvelle correspondance

Romain a une nouvelle correspondante cette année et s'investit dès le début dans cette relation.

De Romain à Clémentine :

« Bonjour Clémentine,
Je vais voir tous les jeudis un docteur
pour m'aider à dire des choses que je ne peux pas dire aux autres.
Est-ce que Augustin a saigné quand il s'est mis le crayon dans l'oreille ?
Quand je m'habille j'ai tout le temps un maillot sur la peau.
Mon papa a la T.N.T. et ma maman aussi.
Est-ce que tu mets un maillot sur toi quand tu t'habilles ?
Je pense à toi des fois. »

Réponse de Clémentine à Romain :

« Bonjour Romain,
C'est quand qu'on va se voir ? Je t'aime, tu me manques.
C'est quand qu'on va partir en car chez vous ?
Tu as quoi comme jouets dans ta cour de récréation ?
Avant dans la classe du maître j'avais deux correspondants,
Frank et Noémie.
Au revoir Romain »

Depuis décembre, dès que Romain et Timéo quittent la classe, j'ai l'impression de commencer à travailler. Vanessa, en Grande Section est déclarée lectrice débutante. Jordy se

calme et regarde enfin le tableau. Arnaud se tient mieux, essaie de comprendre. Camille a essayé d'écrire seule un court texte.

Quand Romain part dans la classe du C.M., qui de moi, de lui, des autres enfants, respire alors le mieux ?

Je découvre en lecture et en mathématiques des progrès invisibles jusque-là chez certains.

Courant décembre, Romain de nouveau retourne sa violence contre lui et se met en danger. Je dois à plusieurs reprises le contenir physiquement pour qu'il ne se blesse pas.

Fatigue alors dans ces moments là... rien n'a servi à rien… les avancées sont si fragiles. Il est encore incapable de surmonter des événements un peu difficiles. L'hôpital de jour note aussi ce retour de la violence. Lors de l'équipe éducative, nous envisageons l'éventualité d'un établissement spécialisé l'an prochain. Une date est fixée pour la décision définitive au vu des progrès.

En février à plusieurs reprises, j'aborde le départ prochain en classe verte et à chaque fois l'agitation de Romain est très intense.

« *- De toute façon je veux pas y aller et si j'y vais, je mettrai le bazar tout le temps.* »

J'essaie d'avoir des paroles rassurantes, il a peur de partir. Contre toute attente, Romain progresse dans l'apprentissage de la lecture et en mathématiques. Il accepte dans cette période de travailler

En mars, je suis inspectée et ressors traumatisée par ce qui a été une véritable épreuve. Entre autres paroles assassines, j'entends de la part de l'inspecteur, que je n'ai rien fait pour les élèves en difficulté, qu'ils ont tout appris en dehors de la classe… Ce même jour, juste avant la sortie du soir, Romain m'appelle et me dit :

- « *Tu sais maîtresse, je sais lire !* »

Il lit alors trois pages de son livre.

Je suis émue de cette parole que j'ai ressentie comme un témoignage d'entraide. J'entendais alors : « Tu sais maîtresse, ne le crois pas cet inspecteur, moi j'ai appris à lire ici ».

Durant la classe verte, Romain rejoint souvent le groupe des grands. Il nous retrouve chaque après-midi. Il travaille assez peu et tente d'en empêcher les autres. Lors des promenades en forêt, il avance à son rythme, loin de nous et parvient alors à se calmer.

Au bilan du dernier jour, il dira que rien n'était bien, qu'il est très content que ce soit fini. Au retour de la classe verte il écrira à Clémentine :

« Bonjour Clémentine,
Moi je sais pas encore quand on va se voir
mais j'en ai envie pour avoir encore plus d'amour pour toi.
J'ai été en classe verte et j'ai vu des traces d'animaux
Dans la forêt.
Est-ce que tu as un coffre à trésors ?
Moi oui. »

En avril, la visite des correspondants est programmée. La peur de Romain grandit. Il crie qu'il ne veut pas rencontrer Clémentine, qu'il ne viendra pas à l'école ce jour-là, que s'il vient, il lui fera du mal… Je pense qu'il a peur.

Je lui rappelle que si c'est trop difficile de passer une journée avec les correspondants, il pourra partir se rassurer dans la classe des grands et qu'il reviendra après un moment parmi nous. Il me demande de préciser à quel moment et comment je le saurai.

« *- Tu pourras le demander à tout moment et tu dois essayer de le dire plutôt que faire mal.*

- Et si j'ai peur tout de suite quand ils arrivent ou même avant ?

- Tu peux aussi partir avant qu'ils arrivent dès le matin mais je crois que c'est plus difficile après de venir dans le groupe. Cependant si tu préfères ça, je t'aiderai.
- Et si je veux partir dès que j'aurai dit bonjour à Clémentine ? Qu'est-ce qu'elle va dire ?
- Je lui expliquerai que c'est trop difficile pour toi d'être là tout le temps. »

La journée se déroulera sans incidents, au contraire ! Vraie rencontre entre Romain et Clémentine. Ils se sont tenus plusieurs fois par la main ou par l'épaule, déambulant dans le pré. Romain a juste demandé à partir une heure le matin et nous a rejoint pour le pique-nique.

Mai

Nous allons à notre tour rendre visite aux correspondants. Romain me rappelle que l'an dernier il n'avait pas pu se joindre à nous et que cette année il avait grandi. Je sais que ce jour pour lui est exceptionnel, qu'il est signe de victoire, de joie mais provoque aussi chez lui une énorme peur.

Il a préparé pour Clémentine une magnifique abeille qu'il va lui offrir en cadeau. Il a consacré à sa réalisation de longs moments reprenant son travail pour le rendre plus beau.

Le 13 mai Romain écrit à Clémentine :
« Bonjour Clémentine,
Je suis lecteur débutant maintenant.
Je t'aime, on était content dans ton école.
Des fois je suis inquiet et ça me fait faire le fou.
Ça me le fait faire aussi quand je suis trop heureux.
J'ai un petit peu changé grâce au fait d'aller voir
un docteur tous les jeudis. Je la trouve belle ton école.
Je t'aimerai toujours.
Je fais de la moto avec papa et ça me rend un peu fou.
Au revoir Clémentine »

À la fin du mois, j'annonce à Romain qu'il ne remplira plus son cahier de présence et de travail car maintenant il parvient à travailler en classe comme les autres. Il ne sera donc plus payé en fonction du petit cahier mais comme les autres, dans les mêmes conditions, ni plus, ni moins.

Il se lève et semble heureux, il remercie, visiblement ému. Il nous dit : « *Je crois que ça veut dire que maintenant je suis en chemin pour revenir un jour travailler dans une équipe.* »

Depuis le début de l'année, il n'a pas pu réintégrer son équipe. D'une certaine façon, ce sont ses premières paroles où il envisage un avenir positif et lucide par rapport à la réalité de la classe et sa propre histoire.

L'année s'est terminée ainsi, Romain a progressé dans tous les domaines bien qu'encore très fragile. Il parvient un peu plus souvent à contenir ses émotions et il entre au C.E.1 à la rentrée prochaine.

Le jour de la sortie, dans le couloir, il me dit :
« *- Maîtresse j'ai pas envie de quitter cette classe.*
- Pour moi aussi c'est difficile de te quitter car on a passé beaucoup de temps ensemble, mais si tu quittes cette classe c'est que tu as réussi à grandir. Ce serait raté si tu ne pouvais pas partir. On se verra dans le couloir l'an prochain quand tu seras chez les grands.
- Oui, d'accord ! »

« Portés par le désir d'enfants debout »

Une équipe PI dans CGé, en Belgique

Noëlle De Smet,
enseignante retraitée, présidente de CGé (ChanGements pour l'Égalité),
membre du CEÉPI, Bruxelles

« Parmi tant de prudents, de rassis, de couchés, de timorés, de "révolutionnaires" en paroles, j'avais rencontré des hommes debout "portés par le désir d'enfants debout" » a dit Fernand Oury lors de ses rencontres avec des instituteurs inspirés par Freinet. Il ajoutait à propos de Freinet lui-même : « J'avais rencontré un homme courageux que les luttes avaient marqué, façonné. Pour vaincre l'inertie et les résistances d'un monde stupide et figé, il fallait une foi, une obstination, une intransigeance aussi, peu communes »[44].

C'est un petit extrait du dépliant par lequel nous annoncions la journée de travail organisée à Liège, en Belgique le 15 novembre 2008 à l'occasion de l'anniversaire de 50 ans de la P.I. « Nous » à savoir, tel que les sigles l'indiquent sur ce dépliant, CGé ou ChanGements pour l'Egalité, Mouvement socio-pédagogique et Ceépi.

Un peu d'histoire pour dire une rencontre

En 1970, au cœur de grèves d'enseignants s'élèvent des revendications qui restent d'actualité : conditions matérielles insatisfaisantes (d'où revendications salariales) et « conditions morales » jugées inacceptables (être traités comme des exécutants, ne pas être associés aux choix pédagogiques...). Un manifeste, au printemps 1970, appelle parents, responsables politiques et enseignants à appuyer ces revendications pour un « enseignement de qualité » certains veulent que la *C.G.E.* devienne un super syndicat, d'autres rêvent d'un « ordre » des enseignants, d'aucuns plaident pour un mouvement pédagogique.

Au fil des années 70, c'est le courant « *mouvement d'éducation permanente pluraliste* », avec une priorité au pédagogique, qui s'imposera petit à petit. Le mouvement se donne à l'époque le nom de C.G.E. ou « Confédération Générale des Enseignants » et par choix, s'adresse à tous les niveaux d'enseignement, de la maternelle à l'enseignement supérieur, avec la conviction que les uns peuvent apprendre des autres. L'association est reconnue comme « mouvement d'éducation permanente » et subsidiée par le Ministère de la Culture pour ce secteur, en Communauté française de Belgique (Bruxelles et Wallonie).

Au tournant des années 70-80, la plupart des fondateurs (et adhérents) ont cédé l'outil à une équipe d'enseignants engagés en milieux populaires qui vont maintenir le pluralisme et donner une orientation nettement tournée vers les milieux défavorisés. Il se caractérise par l'apparition du périodique *Échec à l'Échec*, les cycles Écoles, Crise et Immigration, des collaborations avec d'autres mouvements ou associations : *Éducation populaire* (Freinet), *Le Grain*, le *MRAX* (*Mouvement contre le racisme*, *l'antisémitisme et la xénophobie*), la *Ligue de l'enseignement*...

[44] Cité par Francis Imbert

Dès le début la C.G.E. organise chaque année les RPé[45] et, se faisant plaque tournante de divers mouvements, y invite des formateurs d'Éducation Populaire (Freinet), du GFEN, des CEMEA. Dans ce cadre, en 1985, Claire Leytens alors formatrice à la C.G.E. ayant lu *Collège faire face à la violence* écrit par des *Cépistes*[46] du secondaire prend contact avec Claire Colombier, alors professeur de psychopédagogie à l'École normale de Bonneuil-sur-Marne, rend visite aux auteurs (Claire Colombier, Marguerite Perdriault, Gilbert Mangel) et leur fait une demande de formation. La première action de formation se fait à Bruxelles : Marguerite et Gilbert vont donc assurer une journée d'intervention et faire connaissance avec l'équipe de la C.G.E. Jacques Liesenborghs est alors Secrétaire général de cette association. Ils parlent des *RPé* et forment ensemble le projet d'y inclure un atelier de pédagogie institutionnelle.

Des stages de PI aux RPé

Depuis 1986, Gilbert Mangel, Michelle Bérard, Irène Laborde, sont responsables de stages PI dans les RPé, en accord et discussion avec le CEPI dont ils font partie. À la fin de ce premier atelier à la Marlagne (à Wépion, Province de Namur), Michelle Bérard et Gilbert Mangel ont demandé et obtenu l'adhésion des participants à l'association *MPI / CEPI*[47]. En échange de quoi ceux-ci ont été tenus informés durant l'année, des activités *P.I.* en France et abonnés au *BI*, *Bulletin intérieur* du *CEPI*. Cette liaison par cotisation n'a pas été renouvelée par tous. Quelques personnes ont maintenu leur adhésion et participé au Conseil annuel du *CEPI*, voire à des *Épis*, entre autres par correspondance, puisqu'en Belgique un tissu d'accroche d'après stage n'existe pas alors. Quoi qu'il en soit, cette adhésion a peut-être matérialisé la liaison nécessaire et provisoire à une source, à une entité riche de tradition et de forces peu à peu transmises sous des formes diverses. Un lien précieux et fragile, provisoire en tout cas

Un passage de témoin

On parle beaucoup de la *P.I.* dans la *C.G.E.* On pratique dans les classes, ici et là. Pas seulement en primaires. Dans le secondaire aussi, et plus spécialement dans le secondaire professionnel. On pratique la *P.I.* entre adultes dans la *C.G.E.* Dans le journal de la *C.G.E*, « *Échec à l'échec* », de nombreux articles font écho des expériences des stagiaires qui écrivent à propos de leurs classes. Son comité de rédaction comporte une majorité de personnes ayant suivi des ateliers de *P.I.* En 1995, lorsque Gilbert Mangel reçoit l'avis de recherche qui fait appel aux candidats formateurs RPé, il consulte Michelle Bérard et à deux, ils se proposent de relancer la machine à la condition qu'une équipe belge prenne le relais. C'est dans cet esprit que les ateliers 95, 96, 97, 98 sont menés, donnant des responsabilités à ceux qui parmi les anciens stagiaires avaient poursuivi leur cursus, y compris dans des stages *CEPI*, en France. C'est ainsi qu'en 1996, Noëlle De Smet est responsable dans le stage avec Michelle Bérard et Gilbert Mangel. Ils mènent à trois un stage préparé à Metz et qui comprend une vingtaine de participants belges et français. Et depuis c'est toujours en Belgique que se décident les stages et se construit l'équipe de responsables. Le lien avec le CEÉPI est maintenu via les Conseils, le BI et d'autres rencontres ponctuelles. Dès 1996, des

---

[45] *Rencontres pédagogiques d'été* : stages de formation ayant lieu chaque année en août et proposant une quinzained'ateliers les plus divers pour nourrir la réflexion pédagogique et promouvoir une pédagogie de la réussite.

[46] du *CÉPI* : *Collectif d'équipes de pédagogie institutionnelle*, créé en 1978, à la suite des GET de Fernand Oury, devenu « européen » : *CEÉPI,* voir le site ceepi.org

[47] *MPI / CEPI* : l'association légale sur laquelle s'appuie le *CEPI,* se nomme *MPI, Maintenant la Pédagogie Institutionnelle*, d'après l'ouvrage éponyme publié en 1978 chez Hachette.

réunions après stage se tiennent en cours d'année, et ce conformément aux décisions prises… par le *Conseil* annuel du *CEPI* en France. La filiation est très claire pour les participants, informés par les responsables : ils relient leurs pratiques et leur formation à la *P.I.* du *CEPI*. La venue de Michel Exertier à plusieurs réunions de suivi en Belgique, revêt un caractère de lien très important pour tous ceux qui, en l'écoutant à Bruxelles, se rendent compte de l'existence d'un langage commun et de références partagées. Quand Jacques Pain a été invité pour une journée, nous avons aussi retrouvé ces références communes et porteuses

La vie de la PI se poursuit

Les stages PI continuent à avoir lieu aux RPé, des épis naissent autour de telle institution, de telle problématique, de tel public, de tel niveau d'enseignement, dans telle région. Deux journées PI sont organisées chaque année afin de nous retrouver, même si nous ne sommes pas dans une épi, autour de thèmes proposés par les responsables des journées. Nous y venons chaque fois avec des écrits. Ils sont lus publiquement, on y rebondit et des groupes de travail naissent en lien avec des questions soulevées dans les écrits. Cette fois-là, le sujet était : « Que faisons-nous avec ce qui nous arrive ? » et nous avions envoyé d'avance aux participants, un peu comme viatique, un extrait d'*Un petit matin de pluie*[48] de René Laffitte :

« Gris et froid, le matin. La pluie s'est calmée. Seules, quelques gouttes glacées. C'est la récréation de dix heures. Sous le préau, je discute avec mes collègues dont deux d'entre eux sont chargés de surveiller la cour. Cent cinquante gosses courent, jouent, se poursuivent, les joues rougies par le froid. De temps en temps, la maîtresse de service siffle sans conviction, à l'adresse de quelques acrobates qui se pendant aux poteaux de basket. Le manque de ferveur du sifflet a dû s'entendre : les gosses font mine de descendre, dansent autour du poteau, puis regrimpent.

Celui-là est un nouveau du Cours élémentaire. Il n'a toujours pas de copains, semble-t-il. Il erre seul, posant son regard triste sur les grands qui jouent au foot, sursautant, apeuré, quand des fusées courantes le frôlent : ça fait trois fois, déjà, qu'un groupe de costauds le bouscule.

Il n'erre plus, il fuit. De son blouson étriqué dépassent deux mains rougies, qui se recroquevillent l'une sur l'autre. Il surveille, inquiet, les circuits des coureurs.

Cette fois, il se retrouve par terre. Seul. Dans l'eau. Il essuie son pantalon de velours qui paraît neuf et lui adresse un regard catastrophé. Il pleure tout juste… Quelques sanglots maigres… comme s'il ne voulait pas qu'on le voie… Debout, il ne pleure plus. Il marche, le regard vide. Ailleurs…

Le revoilà par terre. Cette fois, les pleurs sont plus nourris. À quoi bon se relever ? Il se frotte le coude, assis dans l'eau. Un groupe de quatre s'approche, le soulève et l'entraîne de force vers les maîtres de service. Il essaie de résister. Il a peur ? Il doit se sentir coupable.

— Essuie-toi et va jouer loin des grands !

Le groupe le laisse. Il erre, maintenant, sous le préau… Il n'a plus que cinq minutes à attendre, et il retrouvera sa place, la classe… Là, au moins, il ne risque rien des grands, et, s'il ne fait pas de bêtises, rien de la maîtresse. Il comprend qu'il vaut mieux se recroqueviller et s'effacer que d'affronter la vie, le dehors, les autres. C'est certainement, déjà, un enfant sage. Son naufrage ne fera aucun bruit.

Un petit matin de pluie… J'en ai assez d'entendre parler de la coqueluche du petit ou du temps qu'il a fait ce week-end. Je reconnais que ce sont des choses dont il faut tenir compte, mais il fait froid, et je rentre en classe pour me réchauffer.

[48] Texte extrait de la revue *Cahiers de Genèse de la coopérative* n°1, 1990

Je pense encore à celui-là, mouillé, sali, vaincu et coupable… Il faudra que je me guérisse de ces pensées. Ce n'est pas un des miens, et je n'y peux rien.

Du zozotement de Fredo, le baveur, je n'entends que la fin :

— Ze le dirai au conseil, cet après-midi.

— Oui, tu as raison, le conseil c'est fait pour ça.

La récréation terminée, le calme revient… La pluie fait un bruit de papier froissé sur le toit. L'école fonctionne : rien à signaler ».

Les filles ont plus d'émotion…

Geneviève Naert

1eB6[49] début septembre : je lis à haute voix un livre « Le plus bel endroit du monde ». C'est l'histoire d'un enfant, Juan, qui vit au Guatemala. Son père et sa mère ne peuvent plus s'occuper de lui, alors il vit chez sa grand-mère avec ses cousins. Sa grand-mère lui apprend à cirer les chaussures et il se débrouille bien. Assis par terre dans la rue, couvert de cirage, il voit passer les enfants qui vont en classe, avec leurs crayons et leurs cahiers. Alors il veut apprendre et commence à lire par lui-même, sur les affiches, en demandant à ses clients de lui lire un ou deux mots, puis dans les journaux qu'il trouve dans la rue. Il a sept ans à ce moment, fait des pieds et des mains pour aller à l'école, et y parvient finalement.

Les élèves apprécient que je leur fasse la lecture, et ont beaucoup aimé cette histoire. Je leur propose ensuite d'écrire une lettre à Juan. Je précise que chacun lira ensuite sa lettre en classe.

« *- Qu'est-ce qu'on doit lui écrire, madame ?*

- Ce que tu veux, ce tu as envie de lui dire aujourd'hui. »

Le partage des lettres est un grand moment : chacun, dans sa lettre, dit un peu de lui. Plusieurs ont écrit quelque chose comme : « c'est bizarre : toi, tu t'es battu pour aller à l'école, alors que moi, je ferais tout pour ne plus y aller ! ». Oui, c'est dans ce sens que j'ai choisi ce livre. Sengül a écrit : « j'ai vécu la même chose que toi : moi aussi, ma mère m'a abandonnée, j'ai été adoptée toute petite ».

La lecture se termine dans les larmes, que j'accueille avec bienveillance « *oui, parfois ce qu'on écrit nous fait pleurer, ça lave le chagrin qui est à l'intérieur de nous…* »

Laura enchaîne « *moi, comme toi, je n'ai plus mon père : il s'est séparé de ma mère quand j'étais petite et est mort il y a 2 ans* » Re-larmes. Youssef intervient : « *C'est drôle, hein Madame, les filles elles ont plus de…, de…, enfin vous voyez … d'émotion* ».

Je sens que sa phrase est importante, précieuse par rapport aux moqueries qui fusent parfois dans ce genre de situation. J'amène donc un échange sur : les filles ont-elles plus d'émotion que les garçons ? Ou bien les expriment-elles plus ? D'où cela peut-il bien venir ? Une élève témoigne que son cousin de vingt ans a un gros chagrin d'amour pour l'instant, qu'il sent qu'il aurait besoin de pleurer mais n'y arrive pas.

Certains garçons racontent ce qu'on leur dit à la maison s'ils pleurent. Je suis étonnée de leur « maturité » dans cet échange. Nous parlons aussi de respecter l'émotion de l'autre, de ne pas s'en moquer. Et encore de « *c'est douloureux de penser à des choses comme ça, alors ne vaut-il pas mieux ne pas en parler à l'école ?* ».

Les deux élèves les plus concernées aujourd'hui nous disent que c'est dur d'y repenser, et que ça fait du bien de pouvoir en parler et pleurer : ça soulage. Si cela a été possible, c'est que j'étais prête à ouvrir un espace d'échange sur ces thèmes, sans doute en partie suite à une certaine conférence du mois d'août à la Marlagne…

[49] Jeunes de 12-13 ans n'ayant pas réussi les primaires.

Je sens que pour pouvoir accueillir l'inattendu en classe, pour pouvoir faire feu de tout bois, j'ai à être là totalement avec tout ce qui m'habite, et en même temps être suffisamment en recul par rapport à ce qui se passe pour pouvoir « enclencher un autre travail ». Mince, ce n'est pas rien, le boulot d'enseignant ! Tiens, au fait, et qu'est-ce que tout cela a à voir avec la PI ?

Que faisons-nous avec ce qui nous arrive ?
Ou que faire avec des coulées de plaintes.

Noëlle De Smet

Elles m'arrivaient beaucoup à l'école, côté élèves, côté collègues. Elles continuent à m'arriver, côté ex-collègues, côté adultes en formation, côté potes et amis… Quoi ? Des plaintes.

Des plaintes à propos de toutes sortes d'Autres. Des Autres que je connais ou que je ne connais pas, individus ou institutions. Qu'est-ce que je fais avec ces plaintes ?

Écouter d'abord. Attentivement. Manifester de l'empathie : si quelqu'un se plaint, il n'a sans doute pas spécialement toujours raison mais il a ses raisons. Quelqu'un me disait « *S'il y a plainte, il y a souffrance* ». C'est Lacan qui disait « ça parle où ça souffre ». Mais voilà, ça ne souffre pas là où on croit. On croit souffrir de l'autre mais souvent on ne souffre que de soi-même. Et peut-être que se plaindre de l'autre c'est se plaindre de soi-même qui souffre, mais en passant par l'Autre. Alors cette souffrance-là, pour peur qu'elle trouve une oreille, elle se déverse ».

Et donc ceux qui déversent de la plainte, ils ont leurs raisons. Conscientes ou souvent inconscientes. C'est bien pour cela qu'il m'arrive souvent, d'écouter un peu comme au-delà de ce qui est dit, c'est pour moi comme quelque chose en stéréo : à l'un baffle j'entends les paroles, les sujets de la plainte et à l'autre j'entends… rien… mais juste qu'il y a là une personne avec ses moteurs, ses désirs, ses jouissances… que j'ignore mais que j'essaie d'écouter comme un mouvement de fond. Ça peut être son histoire, sa position sociale, ses blessures, ses tremplins, ses déceptions, etc. Simplement savoir que c'est là.

Et puis, quand j'ai écouté, qu'est-ce que je fais ? Soit je peux embrayer et en rajouter si je connais les objets et les sujets de plainte. Je peux éprouver une certaine jouissance à rajouter des couches sur X, Y, Z dont mon interlocuteur se plaint et qu'après tout je chargerais bien aussi, toute contente de pouvoir taper dessus avec quelqu'un d'autre. Surtout si X, Y, Z m'ont fait ch… et qu'ils méritent bien nos déversements de plaintes à leur égard…

« X vaut moins que de la merde » avait écrit la gamine qui se plaignait de la compagne d'école de devoirs. Écrit comme ça par blog interposé. Et des adultes autour ont trouvé ça terrible…

Ben oui mais sans blog et en d'autres mots, il peut nous arriver de faire pareil. Le tout à deux ou trois, en des lieux informels. On se défoule où on peut comme on peut en se plaignant de X, Y, Z. Parfois ça peut faire du grabuge. Quelqu'un ne comprend pas une décision prise dans le CA de son association. De coup de fil en coup de fil aux uns et aux autres se disent toutes sortes de choses, s'en fantasment quelques-unes aussi. Et ça devient de la rumeur qui court et des personnes sont mises en cause. Et même carrément toute l'assoc… ses valeurs, ses objectifs, etc. Certaines m'en parlent. Qu'est-ce que je fais avec ça ? Est-ce que écouter encore ne devient pas une sorte d'acquiescement à la rumeur ? Des couches rajoutées encore et encore ?

Eh bien, ce n'est pas simple de savoir que faire de la parole quand elle se plaint d'autres. Je peux aussi trouver plaisir à ce qu'on vienne me raconter ceci, cela… Ça me donne une certaine importance… On me fait confiance… Je pourrais même pousser à…

Plus j'y pense, à toutes ces paroles de plaintes plus je me dis que j'ai à avoir le réflexe

qui serait sans doute propre à la PI : éviter de rester dans les duels, duels de celui qui se plaint de l'autre, duel entre lui et moi. Quand le « dire du mal des autres » se déploie entre deux personnes dont l'une sait ensuite se taire sans contribuer à faire circuler le poison, c'est moins grave que quand ça se passe dans un groupe car là, c'est insupportable et destructeur pour la personne concernée mais aussi pour le groupe. Alors chercher ce qui pourrait faire guichet, bureau de plainte officiel ? Avec les élèves ça peut être au Conseil dans les « je critique »… mais parfois si on les laisse faire ça prendrait bien tout le Conseil, alors faire un moment court de bureau de plaintes à part. Comme il faut un certain courage pour venir la déposer, des plaintes tomberont et parfois elles se dégonflent aussi. « Tas de sable » disait Fernand Oury, « tas de sable » finissaient par dire des gosses de sa classe devenus conscients que dans leur « dire du mal », ce mal n'était pas si grand !

Avec les adultes, avec ceux qui nous prennent à témoin, qui nous prennent comme confident ou comme décharge, finalement, je me demande si le mieux n'est pas d'écouter sans écouter c'est-à-dire d'éviter d'embrayer mais plutôt de chercher avec la personnes où pourrait se porter la plainte, la colère, le mécontentement. Où dans l'asbl ? Où dans l'école, la classe ? Je me dis que ça nous protègerait des jouissances crues, des déblatérages abîmants. Je me dis qu'on y gagnerait en humanité. Que le fait de déposer ses dires dans un lieu collectif et sécurisé apporterait quelque chose à chacun, obligerait à chercher comment chacun peut prendre ou retrouver sa place.

Je me demande pourquoi ce réflexe n'est pas plus vif chez moi ou chez d'autres Sans doute que le fait de l'écrire m'y rendra plus attentive. En tout cas, je suis convaincue que le fait de vivre cela entre adultes nous grandit et nous rend plus solide et plus éthique, au coeur de ces groupes d'adultes ET avec les enfants ou jeunes dans les classes. Ce n'est pas sans questions : si quelqu'un ne veut pas utiliser ce genre de lieu ? Si le faire donnerait trop d'importance à telle ou telle petite plainte ? Peut-être ai-je à chercher du côté de conditions… ?

(S')Inscrire

Stéphane Lambert

Réunion d'équipe du jeudi matin. Une fois par quinzaine, éducatrices, surveillantes, instits et direction, nous travaillons ensemble autour de ce qui se passe dans la cour, pendant les repas, la sieste. Précieux moment d'arrêt, construit en bricolant nos horaires avec des tournantes et des remplacements, qui nous permet aussi de faire le point autour d'enfants pour lesquels nous nous questionnons…

Nous commençons par un tour de parole, ritualisé comme dans les classes. Pour dire, vider son sac, poser ses valises. L'institutrice des tout-petits fulmine : « *J'en ai vraiment ras-le-bol avec les grands qui sont les enfants-rois dans cette école. Je vois que chaque fois on reprend les mêmes choses, et ils recommencent. Notre « ligne rouge" du respect, pas de coups, pas d'insultes, ils s'en fichent en permanence. Il faudrait marquer le coup, les punir une bonne fois ! Et avec les parents ! On cherche des solutions, on les prend en charge, on fait presque tout à leur place, ils ne doivent même plus s'occuper de l'éducation de leurs enfants. Ils viennent même dans l'école pour faire les devoirs avec leurs enfants ! Mais ici, notre boulot, c'est pas ça ; nous c'est l'instruction !* »

Elle continue sur le même ton, fulminante. Et je sens que je commence à fulminer aussi… Règle de base du tour de parole : ne pas interrompre celui qui parle et, surtout, pas de droit de réponse. C'est chacun à son tour, et puis on se met à l'ordre du jour. Je bouillonne, je voudrais répondre, argumenter sur certains points, expliquer, soutenir d'autres choses. Ce n'est pourtant pas des enfants de ma classe dont elle parle, sauf pour les devoirs… Elle n'a que quelques éléments de la situation en tête parce qu'une collègue surveillante vient

d'évoquer cet arrangement pris pour une famille recomposée dont la maman n'a pas le temps de reprendre les enfants chez elle avant son cours du soir et qui s'arrête deux fois par semaine en chemin pour s'installer dans le réfectoire avec ses deux enfants et jeter avec eux un oeil sur leur travaux avant que le père ne vienne les rechercher à 18 h.

« *Moi aussi, je suis à 6 heures à la maison, et je m'arrange comme ça. Je ne vois pas pourquoi on devrait chouchouter les parents !* » Je me retiens de l'interrompre, note au vol ce qui me choque, et m'interroge sur mon énervement. Après tout, elle ne fait qu'exploser face à une situation qui est difficile pour tous dans l'école, le remplacement d'une remplaçante d'une classe où ça pète les plombs… Et je partage son avis quant au cadre qui en prend de sérieux coups. Elle termine. Puis nous regarde. « *Eh bien, répondez maintenant, ne me laissez pas avec ça, aidez-moi à m'apaiser !* » La directrice lui répond : « *Pendant le tour de parole, on ne se répond pas. Nous parlerons de certains des enfants concernés, c'est prévu dans l'ordre du jour. Et si tu souhaites qu'on reparle du fil rouge, on peut le faire lors de notre concertation mensuelle. Est-ce que tu veux que je mette le point à l'ordre du jour ?* »

Incroyable comme ces quelques mots ont pu m'apaiser ! L'explosion ne prendra pas toute la place… Il en reste pour tous les autres, pour chacun, pour moi. Ce n'est pas "à qui jette le mieux son émotion", c'est à ce qui a été inscrit, et rendez-vous est fixé hors de l'urgence, hors du débordement. Ouf !

Une équipe PI dans Cgé

Entre-temps, C.G.E a changé de nom mais gardé le sigle connu. CGé, « ChanGements pour l'Égalité » parce que nous ne travaillons pas seulement avec des enseignants et pour souligner nos préoccupations face aux très grands inégalités entre écoles, selon les publics, selon les positions socioéconomiques des parents. Le journal « Échec à l'échec » est devenu « Traces de ChanGements »

La *P.I.* a pris fortement place dans *Cgé* pas seulement via les stages annuels de l'été mais pendant toute l'année, en termes de réponses à des demandes de formation, en termes d'acquisition de livres présents au Centre de documentation (tous ceux de la *P.I.* y sont), en termes d'écriture de pratiques dans le journal de *Cgé* ou ailleurs et aussi en termes de pratiques internes, entre adultes, appuyées explicitement sur une éthique puisée dans cette *P.I.*. Des *Péistes* ont donc demandé d'être reconnus comme une des équipes de *Cgé,* « l'équipe P.I. », dans les années 1999-2000.

Font partie de cette équipe cinq ou six volontaires qui ont fait au moins deux stages. Cette équipe a un représentant au *CA* de *Cgé*, peut budgéter des activités pendant l'année, ses membres peuvent bénéficier d'un petit défraiement pour leurs frais de déplacements ou autres et elle a pour mission d'organiser des activités de *P.I.* en Belgique francophone via *Cgé*.

« Tenter Plus »

C'est le nom donné au projet lancé en 2004 dans une Haute École[50] de Liège par 4 enseignants travaillés par plusieurs stages de PI. À l'origine, leur désir de changement. Ils en avaient assez de dire à leurs étudiants, futurs enseignants, comment agi dans leurs classes alors qu'ils mettaient si peu en pratique eux-mêmes ce qu'ils recommandaient : responsabilisation des élèves, travail de la coopération, pédagogie active, etc.

C'est ainsi qu'ils en parlent : « *Nos désirs étaient forts de devenir sujets d'un instituant, de reprendre du pouvoir sur notre travail en construisant un vrai projet commun, et de rendre sujets et instituants ces futurs enseignants que sont nos étudiants.* »

[50] Ainsi se nomment désormais les établissements d'études supérieures non universitaires, en spécifiant leur spécialité, dans ce cas-ci « secteur pédagogique »

Après quelques moments de travail, entre autres pendant les vacances d'été, ils créent pour la rentrée 2004 « La classe coopérative verticale ». C'est une structure qui regroupe dans un même espace-temps tous les étudiants des trois années et tous les enseignants de toutes les disciplines[51], avec tous leurs cours. Dans cette structure, les cours classiques sont remplacés par un ensemble d'activités qui poursuivent les mêmes objectifs que ces cours officiels. Cet ensemble d'activités est structuré en trois types de temps : des temps d'apprentissage (eux-mêmes divisés en temps de projets collectifs, en temps de travail autonome et en temps de structuration des apprentissages), des temps d'expression (un *Point de la semaine*, par exemple), des temps de décision et d'organisation collectives (divers *Conseils* sont instaurés).

Leur nouvelle architecture leur paraît réellement fondée sur les apports de Freinet et d'Oury. D'abord ce premier fondement : faire en classe un travail véritable, utile socialement, une vraie production pour un destinataire réel[52] ; ensuite, le soin accordé à l'organisation matérielle, spatiale et temporelle[53] ; enfin, l'adaptation à leur situation (avec étudiants jeunes adultes) de certaines techniques comme *la correspondance* ou *le plan de travail* et des institutions, comme le *Je critique-Je félicite* ou le *Quoi d'Neuf ? »* Réflexions en équipe, interpellations en *Conseil*, regards d'un *Comité d'accompagnement* (dont font partie deux membres du CEÉPI, Irène La Borde d'Isère et Noëlle De Smet de Bruxelles), grâce à ces regards croisés et par tâtonnements successifs, ils réélaborent une architecture un peu différente. Des principes se dégagent progressivement, comme par décantation de leurs expérimentations et échanges.

Ce qui leur paraît prioritaire, à travers les diverses formules expérimentées :
la loi de la classe comme fondement ultime ; d'une part, chacun est tenu de s'impliquer dans le travail et de se former, avec le droit de se tromper, d'autre part, chacun est tenu de respecter l'autre en tant que sujet ; nul ne peut être considéré comme objet et chacun a donc le droit de s'engager ou de marquer son refus. Ce volet éthique est premier dans leur travail ;
les temps d'apprentissage qui peuvent se diversifier ou se modifier au gré des besoins constatés mais divers équilibres sont à chercher entre des temps horizontaux (en groupe-classe) et verticaux (en groupe hétérogène d'étudiants des trois années), des temps individuels et collectifs, des temps dirigés par les professeurs et gérés par les étudiants, des temps fonctionnels (orientés par la production) et de structuration (orientés par l'apprentissage), enfin des temps disciplinaires et interdisciplinaires.

Les temps d'expression et les temps de décision, et les diverses institutions possibles, sont à instaurer au fur et à mesure de l'année : peu d'institué au début pour permettre davantage d'instituant. Un minimum pour démarrer cette année leur a semblé être un *Conseil de Tous* pour décider ensemble toutes les trois semaines et un *ça va / ça n'va pas* systématique en fin d'activité, pour écouter chacun.
Comment font-ils pour les examens ? L'évaluation certificative est là pour répondre à une obligation institutionnelle et pas pour aider aux apprentissages ; constituant au contraire une entrave à une dynamique de formation, elle est reportée le plus tard possible dans l'année. L'évaluation en cours d'année est exclusivement formative, avec pour seule fonction d'aider à réorienter les apprentissages et l'enseignement.

---

[51] Exception faite d'une petite minorité de cours dont le statut légal de cours multi-option ne permet pas cette intégration (« les cours A » pour les familiers du système belge).
[52] Exemples de production : une exposition sur les rapports Nord/Sud visitée par des classes de secondaire de la région ; des animations dans des classes sur l'actualité et la presse ; un atlas géographique nouveau pour des cours sur Liège...
[53] Des locaux-classes stables, quelques ordinateurs, des étagères récupérées dans les caves de l'école, des ouvrages deréférences apportés par les professeurs, trois vieux fauteuils seront un point de départ pour une rupture avec lefonctionnement habituel.

Je leur laisse la parole pour terminer cette information à propos de leur invention, révolutionnaire pour la Haute École à orientation pédagogique, invention qui rend les études vivantes, bousculantes, très impliquantes, pour ces futurs enseignants de sciences humaines (géo, histoire, sciences sociales) en collèges.
« *Est-ce qu'on veut former plein de futurs Péistes ? Non, ça c'est pour les stages PI. Notre finalité, en travaillant avec la PI, est de former des enseignants rendus sujets, qui auront fait rupture avec les rapports aliénants au professeur et au savoir*[54] *et qui auront développé des dispositions à rendre sujets leurs propres élèves, dans une relation pédagogique revisitée. Qu'ils utilisent ou non les institutions de la PI ou les techniques Freinet dans leurs classes n'est pas dans nos objectifs.*
Et comme moteur de cette affaire, j'ai mentionné, en débutant cet article, des désirs forts chez les professeurs. Pour que ce moteur puissant et indispensable fasse vraiment propulsion dans le réel de nos pratiques quotidiennes, divers carburants ou adjuvants me semblent jouer un rôle essentiel : un accord clair de la Direction de l'école, qui fait confiance et accepte notre organisation spécifique ; un travail régulier entre adultes de l'équipe, qui ont dû s'organiser pour permettre, en plus de l'indispensable gestion commune du quotidien, des temps de réflexion et de remise en question ; un soutien du Ceépi via la formation dans les stages et via la présence de membres des Ceépi belge et isérois dans notre Comité d'accompagnement. »
Claudine Kefer, une des enseignantes de l'équipe.

Les exemples d'actions et d'activités autour de la PI, avec la PI décrits quelque peu ici disent quelque chose de la place prise par la PI dans notre mouvement CGé. Et ses praticiens y tiennent fortement. Leurs solitudes dans divers lieux, dont les écoles, solitudes dues entre autres à des « faire autrement », se rassemblent dans les équipes et groupes de CGé qui sont drôlement porteurs et aident à tenir des lampes allumées.

Mise en perspective porteuse pour nous, des paroles de Jean Oury, écrites elle aussi sur le dépliant qui annonçait les activités de la journée des 50 ans :
« On peut très bien imaginer que s'il y a des petites pièces aménagées, il n'y a pas besoin d'attendre que tous les tubes de néon fonctionnent. Même avec une bougie, on peut travailler en fin de compte ; c'est plus marrant, personne ne dira rien. C'est à partir de dimensions comme celles-ci, d'infiltrations dans l'école-caserne (et aujourd'hui, dans l'école "sans loi") que l'avenir se fera. Bien sûr que la bougie est vite soufflée ; mais quand même, ça marque. Il y a donc une dimension comme ça qui apparaît plus ou moins vacillante. C'est cette dimension qui peut faire peur à l'édifice […] C'est une autre dimension qui n'était pas prévue dans le programme, pas programmée. C'est qu'on n'avait pas tenu compte d'une chose : qu'il y avait quand même le désir. »

[54] « Nous ne participons pas à l'opération haro sur l'institutrice attardée », disait F. Oury. Il s'agit donc plutôt de souligner ici que le travail de « reprise » à l'aide des outils *PI* a souvent pour effet de débusquer les allant-de-soi sclérosants.