

JOHANNA - Regards croisés¹

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.²

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* ».

¹ 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.

² 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. »³

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 avons 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'efficacité 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*⁴.

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.

³ 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).

⁴ 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*⁵ 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
<i>Quoi de neuf ?</i>	<i>Quoi de neuf ?</i>		<i>Quoi de neuf ?</i>	<i>Quoi de neuf ?</i>		
avec Agnès Johanna, Paul et Yacine			avec Agnès Johanna, Paul et Yacine	<i>Conseil</i>		
Choix de dessins / Choix de textes						

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.

⁵ 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*⁶. 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.

⁶ 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* »⁷ : 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 lu / 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

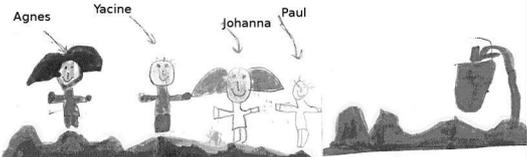
En classe

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.

⁷ Outil d'évaluation et d'auto-évaluation articulé avec le fonctionnement institutionnel de la classe.

<p style="text-align: center;"><i>nos expériences</i></p> <p>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.</p> <p style="text-align: center;">L'EAU ET LE SEL</p> <ol style="list-style-type: none"> 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. <p style="text-align: center;"><i>les cristaux de sel</i></p> <p style="text-align: center;">L'EAU DE MER</p> <p>Au mois de décembre, nous avons fait la même expérience avec de l'eau de mer.</p> 	<p style="text-align: center;">LA NEIGE</p> <p style="text-align: center;">Jeudi 25 janvier 2007 Il a neigé.</p> <p>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.</p> <p>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.</p>
--	---

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

1^{er} 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

1^{er} 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-Grossoileil, 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.⁸ 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 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

⁸ François Tosquelles, « Notes sur la sémiologie de groupe », in « Bulletin technique du personnel soignant », Hôpital psychiatrique de Saint-Alban, 1960

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.* »⁹

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.* »¹⁰ 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 événements passés : il les réorganise, en réinscrit le sens et les dote d'une nouvelle efficacité psychique* »¹¹. 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.

⁹ Donald W. Winnicott, *Jeu et réalité*, Paris : Gallimard, 2002

¹⁰ Lev S. Vygotski, *Pensée et langage*, Paris : La Dispute, 1997

¹¹ R. Kaës, *id.*, 2006 (p 157).

Caroline et Ambre



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 liées aux avancées du registre symbolique ? Il semble alors que cette progression a pris appui sur les *espaces potentiels*¹² 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,¹³ que les structures instituantées 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 ».

¹² Donald W. Winnicott, *id.*, 2002

¹³ Bernard Gibello, *La pensée décontenancée*, Paris : Bayard, 1995

L'équilibration entre ces contenants de pensée symbolique complexe¹⁴ 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.

¹⁴ Essentiellement la conceptualisation du langage et des contenus d'apprentissages.