



Université de Perpignan Via Domitia
Institut Franco-Catalan

Anaïs BLANC

L'occitan, une institution thérapeutique ?
Conditions et hypothèses à partir d'un cas vécu dans une
Calandreta

Mémoire de Master 2.

Mention : Métiers de l'Education et de la Formation

Spécialité : Enseignement Bilingue Immersif

Sous la direction de Madame Martine Camiade

Année universitaire 2013-2014



Sommaire

PRESENTATION

.....2

INTRODUCTION

.....3

PARTIE 1

.....4

ÉTAPE MONOGRAPHIQUE DE MÉMOIRE DE MASTER 1 – 4

1-La Pédagogie Institutionnelle : quelques explications 4

2-L'évolution de Julian..... 13

3-Julian et l'identification massive 34

PARTIE 2

.....36

HYPOTHÈSE : OCCITAN COMME PORTE D'ENTRÉE – 36

1-Que nous dit le cahier de Quoi de Neuf ? 36

2-L'entrée de Julian dans la classe 41

3-L'efficacité spécifique de chaque institution 46

PARTIE 3

.....51

L'OCCITAN, UNE INSTITUTION DE LA PAROLE ET DE L'ÉCHANGE DANS LA CLASSE – 51

1-Que veut dire l'occitan comme institution 51

2-L'occitan, langue d'accueil du sujet 54

3-Éléments qui nous font dire que cela fonctionne avec Julian..... 56

PARTIE 4

.....70

LA RÉALITÉ DE JULIAN VUE DE L'EXTÉRIEUR DE LA CLASSE – 70

1-Bilan de la psychologue 51

2-Bilan de la psychomotricienne 54

3-Julian et le judo..... 56

CONCLUSION

.....83

REMERCIEMENTS

.....84

BIBLIOGRAPHIE

.....85

Je suis enseignante en Calandreta et j'ai évolué au sein de la même école durant deux années scolaires. J'enseignais dans une classe unique avec des niveaux allant de la toute petite section au cours élémentaire deuxième année. J'utilise la pédagogie de Célestin Freinet et celle mise en place, à partir des techniques Freinet, par Fernand Oury et Aïda Vasquez, dite « Pédagogie Institutionnelle ». J'ai quitté la première Calandreta dans laquelle j'ai commencé à enseigner et je suis maintenant enseignante dans une autre école Calandreta.

Durant l'année scolaire 2011-2012, j'ai accueilli dans ma classe un enfant venu d'une école publique : Julian, qui était en classe de grande section. Cet enfant présentait des problèmes de comportement et était en difficultés scolaires. Tout au long de l'année j'ai suivi son évolution au sein de la classe.

Durant ces deux années de master j'ai décidé de réfléchir aux différentes dimensions de l'accueil de Julian. Dans le cadre du mémoire de Master 1, j'ai présenté les éléments du dossier en tentant de les modéliser et de faire quelques hypothèses que je vais plus amplement développer cette année dans le cadre du mémoire de Master 2. Par modélisation j'entends la présentation chronologique de l'histoire de cet enfant, première étape de toute ébauche de monographie telle que la pratique de la Pédagogie Institutionnelle.

La première partie est en partie consacrée à l'évolution de Julian au sein de la Calandreta. C'est un réel choix que d'avoir choisi une écriture quelque peu monographique de l'histoire de Julian depuis son arrivée dans ma classe, afin de pouvoir comprendre son entrée et son évolution au sein du groupe classe.

Dans le cadre du mémoire de Master 2 j'ai tenté de comprendre, d'analyser l'évolution de Julian en continuant une écriture quelque peu monographique en m'appuyant sur le travail de Corinne Lhéritier.

INTRODUCTION

Durant les vacances de la Toussaint, je rencontrais les parents de Julian qui me le présentaient. Il s'agissait d'un enfant ayant des problèmes de comportement et étant en difficultés scolaires. Lors de l'entretien je ressentais un appel à l'aide de la part de ses parents. J'expliquais le fonctionnement de mon établissement : j'enseigne dans une Calandreta, école bilingue et immersive en occitan. L'école est sur deux niveaux, le bas est consacré à la cantine et aux arts visuels, en haut il y a deux salles de classe, une première où travaillent les TPS, PS, MS et une dernière dans laquelle travaillent les GS, CP et CE1. J'ai une classe unique de treize enfants. J'utilise la pédagogie de Célestin Freinet et celle mise en place, à partir des techniques Freinet, par Fernand Oury et Aïda Vasquez, dite « Pédagogie Institutionnelle ». Les parents de Julian avaient entendu parler de la pédagogie institutionnelle de par internet et la maman a pensé que ce serait peut être un moyen d'aider son fils dans les apprentissages. Je leur expliquais donc les grandes lignes de cette pédagogie. Il existe des institutions dans ma classe comme le quoi de neuf, ou encore la présentation de choses, les dessins contés, ainsi que le conseil. Je leur disais aussi que chaque enfant a un ou plusieurs métiers selon son âge : plus on grandit, plus on a de métiers. Les métiers des enfants, quand ils sont faits tous les jours de la semaine sont payés. En effet, dans ma classe j'ai mis en place la monnaie. Quand un enfant fait son métier il est payé. Quand un enfant fait un travail proposé en classe, il est payé, qu'il soit juste ou faux. Attention, en grandissant le travail doit être quand même plus ou moins juste. Cette année-là, les enfants avaient choisi le raisin comme monnaie intérieure de la classe. J'expliquais aussi que je ne mets pas de note, je fonctionne avec des couleurs, comme au judo. Les enfants ont des couleurs pour le comportement, les mathématiques, l'écriture, la lecture, le langage, l'histoire, la géographie... Je précisais aux parents de Julian que l'adaptation de cet enfant au sein de mon établissement était en quelques sortes un « défi » que j'espérais vraiment pouvoir relever. Quelques jours après l'entretien, les parents m'avaient appelée en me confirmant l'inscription de Julian à l'école.

Depuis cette année scolaire j'ai quitté la Calandreta dans laquelle a évolué Julian, je travaille au sein d'une autre Calandreta et j'ai pu consacrer cette année scolaire à l'analyse, l'interprétation, la compréhension et parfois même l'incompréhension de l'évolution de Julian depuis son arrivée en Calandreta. Mon mémoire de Master 2 consiste donc à interpréter mon travail monographique de mémoire de Master 1.

I- ÉTAPE MONOGRAPHIQUE DE MÉMOIRE DE MASTER 1

1) La Pédagogie Institutionnelle : quelques explications

Sous la responsabilité de Pierre Johan Laffitte, responsable Aprene du séminaire recherche du Master MEEF-EBI.

Voici une présentation de la pédagogie institutionnelle et de quelques-uns de ses rapports avec les Calandretas. C'est une gageure, car il est difficile de faire tenir en si peu de pages les soixante ans de pratiques, les dizaines de livres, les milliers de subjectivités et une infinité de hasards, qu'il a fallu pour commencer à cerner ce que ce nom de « pédagogie institutionnelle » pourra bien vouloir dire, un jour, qui sait...

Il s'agit donc, plus modestement, de faire un travail utile dans le cadre de cette formation Master organisée, entre autres composantes de l'ISLRF¹, par Aprene, dans le cadre de l'Université de Perpignan-Via Domitia, puis de l'ESPE de Languedoc-Roussillon.

La première promotion de ce Master a écrit des Mémoires qui, les premiers parmi nous, ont bien dû expliquer de quoi retournait cette pédagogie à nos collègues universitaires, qui ne connaissaient que peu nos classes et nos pratiques. Chacune et chacun a écrit en suivant des problématiques propres, des sujets de réflexion et d'écriture différents. Parmi tout cela, de petites mais efficaces mises au point, qui aident le lecteur à trouver quelques repères dans la découverte de ces univers de classe qui semblent bien étrangers, voire étrange, à plus d'un...

Entre autres, des paissels ajudaires (maîtres formateurs d'Aprene) ont fait ce travail d'explication, d'introduction. C'est de quatre de ces mémoires², ceux de Patrice Baccou,

¹ Institut supérieur des langues de la République française.

² Faut-il le préciser ? D'autres mémoires auraient tout aussi bien aidé à établir le présent recueil, et mon choix n'a rien d'une quelconque préférence, si ce n'est la concision et la précision sur tel ou tel aspect. Je rappelle par ailleurs qu'il s'agit ici d'informer sur ce qu'est la pédagogie institutionnelle : toute la dimension proprement linguistique, mais également celle qui concerne les nouvelles technologies, etc. ne sont donc pas spécifiquement prises en compte, ce qui de fait évacue un nombre de mémoires, par ailleurs de grande qualité. Chacun ou chacune est libre bien sûr de se référer à eux, et d'y trouver « chaussure à son pied », c'est-à-dire une présentation plus pertinente de ce qu'est, pour lui ou elle, une classe coopérative.

Mireille Dedieu, Corinne Lhéritier et Irène Pradal³, que sont extraites les références ici rassemblées, et qui nous ont semblées utiles pour un bon nombre de nos travaux d'écriture à venir.

Voilà quelques explications sur la Pédagogie Institutionnelle et les institutions dont je parlerai plus loin dans mon mémoire de Master2.

L'univers de la classa

Mireille Dedieu et Irène Pradal écrivent:

Presenti aquí d'unas institucions e tecnicas Freinet en plaça dins ma classa de CP-CE1 en 2011/2012.

Coma l'ai evocat dins la primièra partida, las institucions permeton de « parlar l'occitan ». Es viscut coma la lenga de l'escòla, de la classa. A prepaus de las institucions, Fernand Oury emplegava l'expression de « lenga pairala » que definís aital en tot precisar que : « per lenga “pairala”, cal entendre “simbolica” la lenga de çò qu'impausa una lei a l'enfant, que fins ara, demorava dins una cresença en sa tota poténcia imaginària ; en escambi de qué, l'accès a aquesta lenga, l'acceptacion de son còdi, permeton a l'enfant de s'apoderar l'aisina que representa son usatge e puslèu que de creire assubjectir lo mond a sa tota poténcia quimerica, poirà progressivament, grandir e ganhar en fòrça e libertat⁴. »

³ Patrice Baccou, (2012), *De la classa-passejada de Celestin Freinet a la formacion pedagogica cooperativa dels mestres de las Calandretas* ; Mireille Dedieu, *Dins una classa de Calandreta al cycle dos. Un apròchi didactic e pedagogic a l'entorn de la creacion d'albums, del texte liure e de la correspondéncia* ; Corinne Lhéritier, (2012) *La monografia d'escolan: un lengatge per la pedagogia institucionala ?* ; Irène Pradal, (2012), *La correspondéncia escolarà : d'une tecnica Freinet a una institucion de classa*. Ces quatre Mémoires de Master ont été soutenus à l'Université de Perpignan-Via Domitia ; ils sont consultables sur le site d'Aprens ainsi que sur Agora, site interne à la formation Aprens. Il faut noter que les mémoires de M. Dedieu et I. Pradal, portant tous deux sur des techniques d'expression et des méthodes naturelles, ont été à ma proposition fondus en un seul ouvrage : c'est lui qui sera cité dans le présent document, sous le nom d'auteur « Dedieu & Pradal ».

⁴L'AFFITTE Pierre-Johan, « L'occitan comme institution de la classe coopérative / une non évidence », 2010. Texte elaborat a partir del trabalh collectiu de la formacion paissèls. « Par “paternelle”, il faut entendre “symbolique”, la langue de ce qui impose une loi à l'enfant qui jusqu'alors, restait dans une croyance en sa toute puissance imaginaire ; en échange de quoi, l'accès à cette langue, l'acceptation de son code, permettent à l'enfant de s'emparer de l'outil que représente son usage et plutôt que de croire assubjectir le monde à sa chimérique toute puissance, il pourra progressivement, grandir et gagner en force et liberté. »

Dins la classa institucionala, l'occitan es a l'encòp lenga e lengatge : es la lenga de la Lei, e lo lengatge que permeton l'expression liura e la comunicacion. En far nòstra la proposicion de Françoise Dolto, poiriam afortir que, dins la classa, « tot es lengatge », en prene aqueste tèrme dins la definicion balhada pel *Dictionnaire de la linguistique et des sciences du langage*⁵ : « La capacitat especificament umana de comunicar pel biais d'un sistèma de signes que meton en jòc una tecnica complèxa e que supausa l'existéncia d'una foncion simbolica. » Pierre Johan Laffitte completa aquela definicion en dire : « Lo lengatge aquò's çò qu'es fondata, al sens pròpri : òm fonda pas res sens lengatge, sens un sistèma de signes. Aqueste sistèma de signes qu'es lo lengatge, utilizat per un grop social o una comunautat culturala, constituís una *lenga* particulara. La lenga es un instrument de comunicacion, existís dins e per la collectivitat. [...] Lo lengatge es una facultat abstracha : la lenga mairala n'es la nòstra aprension la mai prigonda e la mai intima⁶ » Abans sa quita naissença, la lenga mairala parla l'enfant, e a l'encòp lo dubrís al monde en li permetre de nomenar las causas. La lenga ven paraula ; es un biais singular d'utilizar lo còdi ; es un indici de la preséncia del subjècte : « la paraula a una dimension creatritz⁷ ».

Las institucions, lengatge de la classa e marcas de la cultura comuna, daissan d'espacis dubèrts per la paraula de cadun.

En m'apiejar sus aqueste postulat, *tot es lengatge*, vau descriure d'unas institucions mesas en plaça dins la classa. De fach, dins la classa viscuda coma banh de lenga, me sembla qu'aqueste lengatge partejat, e l'emergéncia de la paraula singulara, permeton de dintrar dins los aprendissatges, e mai particularament dins lo de la lectura e de l'escritura, dins la lenga escricha, que de longa fa apèl a l'interpretacion.

⁵ DUBOIS, GIACOMO, GUESPIN, *Dictionnaire de la linguistique et des sciences du langage*, Paris : Larousse, 1994. « La capacité spécifiquement humaine de communiquer au moyen d'un système de signes mettant en jeu une technique complexe et supposant l'existence d'une fonction symbolique. »

⁶ LAFFITTE Pierre-Johan, article cité : « Le langage c'est ce qui est fondamental, au sens propre : on ne fonde rien sans langage, sans un système de signes. Ce système de signes qu'est le langage, utilisé par un groupe social ou une communauté culturelle, constitue une *langue* particulière. La langue est un instrument de communication, elle existe dans et par la collectivité.[...] Le langage est une faculté abstraite : la langue maternelle est notre appréhension la plus profonde et la plus intime. »

⁷ Id « la parole a une dimension créatrice »

• Lo cossí vas ?

Cada matin nos acampam al canton⁸ pendent vint minutas, un còp lo programa de la jornada elaborat e anonciat, dubrissi lo « cossí vas ? », en debuta d'an assegurí la presidéncia, puèi son de mainatges cinta jaune en comportament qu'o pòdon far.

Lo president demanda a cadun « Cossí vas ? », los mainatges son liures de respondre « va plan, va pas plan, de dire lo perquè o pas ».

Aquel cort temps de paraula, permet a cadun de dire quicòm d'el als autres, de depausar una cachavièlha, un lagui, un eveniment important passat o a venir... Es un biais de dintrar dins la classa, dins lo grop per cadun e « de prene la temperatura de la classa ».

• Lo bilanç meteò

Cada jorn, en fin de vesprada, nos acampam al canton lo temps del bilanç meteò.

Cadun exprimís per « un signe e/o un mot » – solelh, nívol, auratge – son bilanç de la jornada, son sentit del moment. Es l'escasença de dire çò qu'avèm sul còr abans de partir. Es coma un resson del *cossí vas ?*, pas dins lo contengut, pas sul fons, mas sus la fòrma.

• Lo Qué de Nòu ?

Es un temps de paraula liura limitat dins la durada seuresat per de leis.

Un còp per setmana, cada diluns en debuta de vesprada, nos acampam al canton per far lo qué de nòu, pendent 30 minutas. Fau la presidéncia e dubrissi lo *Qué de Nòu ?*, en rampelar las leis : « Escotam lo que parla, çò que se ditz aici demòra dins la classa, nos trufam pas. » Los que vòlon parlar se marcan.

De frases ritualas ritman aquel temps de paraula.

« *Dubrissi lo Qué de Nòu ?*

– *Qual vòl la paraula al Qué de Nòu ?*

– *Te balhi la paraula Qué de Nòu ?*

– *As acabat ?*

– *I a de questions, de remarcas, quicòm de dire?*

– *Passam !*

– *Clavi lo Qué de Nòu ? »*

Cadun parla a son torn, puèi lo demai del grop pòt intervenir, en demandar la paraula.

⁸ Lo canton es un luòc de la classa ont nos acampam, es constituït de tres bancs disposats en U e de cadieras. Tot lo monde se vei.

Es tanben un temps d'acuèlh del subjècte, una dintrada o pas dins la classa. Es pas per ieu lo moment de formular de correccions de lenga, ni d'espleitar çò qu'es ditz.

Tot çò qu'es dich al « *Qué de Nòu ?* » necessita una escota plan fina mas pas totjorn una responsa.

• Lo Conselh

Es un, luòc de decisions e un temps de regulacion de la vida de la classa, limitat dins lo temps. Aïda Vasquez e Fernand Oury escrivon a prepaus del Conselh qu'es «[...] la clau de vòuta del sistèma perque aqueste acamp a lo poder de crear d'institucions nòvas, d'institucionalizar lo mitan de vida comuna » e apondon « La correspondéncia, lo jornal, las enquèstas an menat la vida dins la classa. Los eveniments foguèron viscuts per totes mas tanben per cadun e pas obligatòriament del meteis biais. L'estructuracion de l'espaci e del temps, l'organizacion del trabalh e lo sistèma de las mediacions an estalviat, provisòriament, las tensions, los espets. Mas çò qu'es pas aparegut, jòga. Invesible, lo desòrdre es aquí e benlèu l'esparpalhament e l'esclatament del grop. Tot a de besonh d'èsser tornat pres sul plan simbolic, e se cal tornat manejat : aquò's benlèu lo ròtle essencial del Conselh de Cooperativa⁹. »

Mesurèri sovent en menar de Conselhs, qu'aquela institucion jogava un ròtle màger per l'equilibri de cadun e de la classa. Los imprevists e los silencis parlats i ocupan una plaça de las bèlas.

Los autors perseguisson per una metafòra, que trapam sintetizada dins lo *Memento De Pédagogie Institutionnelle* e qu'illustra clarament que lo Conselh permet a la classa de téner, e de viure :

- **«Lo Conselh, uèlh del grop :** Totes dins la classa, pòdon veire e saber. Aquestas infòmacions, mesas en comun, permeton sovent de veire... çò que se passa.
- **Lo Conselh, cervèl del grop :** Instrument d'analisi e de critica de çò que se passa, d'elaboracion collectiva de la lei e de las règlas de vida. Instrument de decision, es tanben una memòria collectiva (cf. lo quasèrn de decisions).

⁹ VASQUEZ Aïda, OURY Fernand, *Vers une pédagogie institutionnelle ?*, Vigneux : Matrice, 1991, p. 83 « [...] la clé de voûte du système puisque cette réunion a le pouvoir de créer de nouvelles institutions, d'institutionnaliser le milieu de vie commun. » « La correspondance, le journal, les enquêtes ont amené la vie dans la classe. Les événements ont été vécus par tous mais aussi par chacun et pas obligatoirement de la même façon. La structuration de l'espace et du temps, l'organisation du travail et le système des médiations ont évité, provisoirement, les tensions, les éclats. Mais ce qui n'est pas apparu, joue. Invisible, le désordre est là et peut-être l'éparpillement et l'éclatement du groupe. Tout a besoin d'être repris sur le plan symbolique, et au besoin remanié : c'est peut-être le rôle essentiel du Conseil de Coopérative. »

- **Lo Conselh, ren del grop :** Un acamp d'epuracion de çò qu'encombra, obstruís o anulla la vida collectiva e la produccion. Lo Conselh dreina las energias blocadas dins las tensions, los conflictes e las inhibicions, las recupèra, las reorienta.
- **Le Conselh, còr del grop :** Luòc de recors ont òm parla al nom de la lei, e que permetrà la cicatrizacion de las nafraduras o frustracions subidas al cors de la setmana. Luòc de reconeissença dels progrèsses, dels esfòrces, de las capitadas. Re-dinamizacion, novèla aviada, remesa en circuit...»¹⁰

Dos còps per setmana (lo dimars 30 minutas e lo divendres 40 minutas) nos acampam al canton. Presidissi aquel moment. Remembri las leis de confidencialitat, de securitat e de presa de paraula, son las meteissas qu'al « Qué de Nòu ? ». En tant que responsabla de classa, soi garanta de la lei e ai un drech de vetò sus totas las decisions presas en Conselh. Anonciï las diferentas rubricas : « *Proposicions, infòmacions, remarcas, criticas, mercejaments, felicitacions* ». Los qu'an quicòm de dire lèvan la man e marqui sul quasèrn del Conselh los pichons noms dins las diferentas rubricas. Los que se son marcats parlan a torn de ròtle, cadun pòt intervenir. Preni en nòta sul quasèrn del Conselh, çò que se ditz e marqui las decisions, que tòrni legir en fin de Conselh, e a la debuta del Conselh seguent. Es en Conselh que totas las leis e règlas de vida de la classa, son elaboradas, pausadas e votadas.

• Los mestiers

Dins la classa nos despartissèm de responsabilitats e de tascas. Los mestiers respondon a un besonh de la classa, i a pas de mestiers per far mina d'èsser util o de far. D'una classa a l'autra son pas exactament los meteisses mestiers que son en plaça.

Podèm suprimir un mestier o n'apondre en foncion dels besonhs.

¹⁰ LAFFITTE René, et le groupe Vers la Pédagogie Institutionnelle, Mémento de Pédagogie Institutionnelle, Faire de la classe un milieu éducatif, Vigneux : Matrice 1999, p. 115 « Le Conseil, oeil du groupe : Tous dans la classe, peuvent voir et savoir. Ces informations, mises en commun, permettent souvent de voir... ce qui se passe.

- **Le Conseil, cerveau du groupe :** Instrument d'analyse et de critique de ce qui se passe, d'élaboration collective de la loi et des règles de vie. Instrument de décision, il est aussi une mémoire collective (cf. le cahier de décisions).
- **Le Conseil, rein du groupe :** Une réunion d'épuration de ce qui encombre, obstrue ou annule la vie collective et la production. Le Conseil dreine les énergies bloquées dans les tensions, les conflits et les inhibitions, les recupèra, les reorienta.
- **Le Conseil, coeur du groupe :** Lieu de recours où l'on parle au nom de la loi, et qui permettra la cicatrization des blessures ou frustrations subies au cours de la semaine. Lieu de reconnaissance des progrès, des efforts, des réussites. Re-dynamisation, redémarrage, remise en circuit... »

Fernand Oury escriu « Los *mestièrs* son pas un novèl gadget pedagogic : s'agís simplement d'una distribucion de las tascas, d'un partatge del poder dins un grop d'enfants egals en drech [...] Se pausa lèu lèu la question de la competéncia. Qual que siá pòt pas far qué que siá. Responsabilitat, poder, libertat e competéncia son ligats e coma tota institucion, los mestièrs son de responsas a de besonhs que se manifèstan aquí e ara. Seríá estonant que l'ensem dels mestièrs foguèsse transposable d'una classa a una altra perque, per definicion, aquestas classas son evolutivas. Los mestièrs, dins la classa cooperativa, alimentan lo Conselh en problèmas precises d'organizacion que temperan lo flòt de las recriminacions e de las criticas. Las colors de comportament, mesas a l'espròva, prenon lor sens. *L'Important* poirà sorire de l'atencion que portam als *detalhs*. Aquò's sovent la presa en compte d'aquestes detalhs de la vida quotidiana que fan que la classa cooperativa fonciona o pas. L'enfant coma l'adulte s'intègra al grop sonque quand se i sentís necessari, quand existís pels autres. Val mièlhs parlar pas de cooperativa abans que **totes** ajan una responsabilitat e un poder, abans que **totes** sián intrats dins lo grop-classa. Avèm pas de besonh d'inventar de mestièrs : las necessitats del trabalh e de la vida comuna se'n cargan¹¹. »

Los mestièrs permeton de dintrar dins la classa, d'i trapar una plaça d'i prene part, concretament e simbolicament a l'encòp. Es un biais de far la classa seuna tanben.

A cada periòde cambiam, plan solide se pòt far abans, las demandas e atribucions de mestièrs se fan en Conselh. I a pas d'obligacion de far un mestièr. Ongan un sol enfant ne demandèt pas al moment del cambiament de mestièrs, en dire qu'aviá pas enveja, e demandèt 15 jorns mai tard al Conselh.

Los mestièrs son afichats dins la classa, sus un panèl que fargam amassa. Lo pichon nom de cadun es marcat e costat i a dos emplaçaments per botar las etiquetas de mestièrs.

¹¹ OURY Fernand, «Les métiers Une médiation bien commode», in LAFFITTE, *Mémento de Pédagogie Institutionnelle*, p. 230 « Les métiers ne sont pas un nouveau gadget pédagogique : il s'agit simplement d'une distribution des tâches, d'un partage du pouvoir dans un groupe d'enfants égaux en droit [...] Se pose très vite la question de la compétence. N'importe qui ne peut pas et ne sait pas faire n'importe quoi. Responsabilité, pouvoir, liberté et compétence sont liés et comme toutel'institution, les métiers sont des réponses à des besoins qui se manifestent ici et maintenant. Il serait étonnant que l'ensemble des métiers soit transposable d'une classe à une autre puisque, par définition, ces classes sont évolutives. Les métiers, dans la classe coopérative, alimentent le Conseil en problèmes précis d'organisation qui tempèrent le flot des récriminations et de critiques. Les couleurs de comportement, mises à l'épreuve, prennent leur sens. *L'Important* pourra sourire de l'attention que nous portons aux *détails*. C'est souvent la prise en compte de ces détails de la vie quotidienne qui font que la classe coopérative fonctionne ou non. L'enfant comme l'adulte ne s'intègre au groupe que lorsqu'il s'y sent nécessaire, quand il existe pour les autres. Mieux vaut ne pas parler de coopérative avant que **tous** n'aient une responsabilité et un pouvoir, avant que **tous** ne soient entrés dans le groupe-classe. Nous n'avons pas besoin d'inventer des métiers : les nécessités du travail et de la vie commune s'en chargent. »

D'unes mestiers exigisson de competéncias particularas, per exemple dins la classa per èsser « factor », es a dire anar demandar o menar un quicòm o una infòmacion, cal èsser au mens blanc en comportament e parlar occitan en classa. Cada an tres o quatre mainatges dintran dins la lenga d'aquel biais. Per anar far de fotocòpias o lavar los pincèls en defòra de la classa, cal tanben aver la cinta blanca en comportament. Per d'unes mestiers que se fan en còla : recaptar la bibliotèca, netejar las taulas. Arriba qu'un mainatge mai grand en comportament o mai experimentat ajuda, aprenga a un que sap mens. Dins aquela situacion coma dins d'autres ligadas als aprendissatges, aquelas intervencions e situacions d'entrajudas son eficaças e preciosas.

En debuta d'an, los mainatges, quand an coneguts los mestiers l'annada d'abans, demandan los mestiers, sovent a un moment ont i a de rambalh, ont se cal organizar en fin de talhièrs. S'avisan lèu que la classa fonciona pas sens los mestiers. Son regularament evocats dins los escambis amb los correspondents.

Faguèron l'objècte del primièr album de l'annada : çò que mòstra plan que, sovent, la vida de la classa e las produccions fan pas qu'un.

• Las còlas

La classa es organizada en còlas. Pendent l'annada escolara 2011/2012 per 22 mainatges i aviá 4 còlas amb un cap de còla dins caduna. Al dintre de cada còla i a de mainatges de diferents nivèls, de dròllas e de dròlles.

Per fargar las còlas e causir los caps, que seràn reconeguts en tant que tal, fau un «sociograma exprès». Aïda Vasquez e Fernand Oury dison a prepaus de l'utilitat del sociograma : « S'agís per nosautres d'obténer rapidament un imatge mai o mens fisèl que nos permetrà de verificar nòstras ipotèsis per çò que concernís los jos-gropes, las constellacions. Mas subretot s'agís d'obténer un element complementari qu'ajudarà lo grop a designar los responsables e a constituir de còlas¹². »

Aquel foncionament favoriza l'entrajuda e l'organizacion del trabalh. D'unas recèrcas se fan en còla, mas tanben lo trabalh d'escritura e de lectura e d'art plasticas per la correspondéncia, per las creacions d'albums e per l'afichatge de la classa.

¹² VASQUEZ Aïda, OURY Fernand, *De la classe coopérative à la pédagogie institutionnelle*, Vigneux : Matrice, 2000 « Il s'agit pour nous d'obtenir rapidement une image plus ou moins fidèle qui nous permettra de vérifier nos hypothèses en ce qui concerne les sous-groupes, les constellations. Mais surtout il s'agit d'obtenir un élément complémentaire qui aidera le groupe à désigner les responsables et à constituer des équipes. »

• Las cintas

Fan partida de las aisinadas creadas per Fernand Oury, sul modèl e sul principi de las cintas de judò. Fernand Oury conta cossí faguèt un parallèl entre la sala de judò, çò que se jòga sul tatamis e l'escòla e la classa : « Simplement èri institutor e puèi judocà [...] Es un jòc que permet pas tròp la galejada, perque òm fa pas semblant al judò [...] Soi espantat alara pel judò perque es un camp de batalha ! Aquò me fa pensar a ma classa [...] Mas çò que me trabalha es qu'aquí dedins cadun trabalha a son nivèl. Las cintas, lo pichòt panèl qu'es aquí, afichat per totes. [...] Vos asseguri que i aviá d'òrdre sul tapis. Cadun trabalha a son nivèl. Ten aquò m'interessa. Son totes diferents dins lo meteis luòc, aquò me fa pensar a de causas aquò çaquela. E puèi i a pr'aquò de règlas. Per exemple, las règlas d'entrajudà [...] aquò's pas un univèrs aclapat. Las gents que son cintas jaunas sabon plan que van passar dins tres meses cinta iranja. La perspectiva es pròcha. Amb los mainatges voliái trapar de daquòs perque vejan lors progrèsses. Lo tipe que va al judò es pas per èsser cinta blanca. Espèra arribar a la cinta negra. [...] Aquí i a un saber, un saber qu'es pas un saber, un saber-faire, aquò s'apren pas per correspondéncia lo judò. Es de saber-far. Coma lo saber legir. Es coma l'escòla primària aqueste daquòs d'aquí.¹³»

Las cintas permeton a cadun de caminar a son ritme, en valorizar las capitadas e los progrèsses de cadun coma o descriu aquel tèxte emplenat de vida.

Balhan de marcas a cadun e al grop. Nos ajudan a far foncionar la classa coma e amb las autras institucions.

Dins nòstra escòla las colors van del burèl al negre. Cadun sap ont n'es dins cada domèni, per aquò far las colors son materializadas e afichadas dins la classa, sus un panèl a dobla dintrada : d'un costat la tièra dels mainatges dins l'òrdre alfabetic e de l'autre los diferents domènis. Completam aquèl panèl amassa a cada cambiament de color. Es quicòm que compta

¹³ Sous la direction de MARTIN Lucien, MEIRIEU Philippe, PAIN Jacques, La pédagogie Institutionnelle de Fernand Oury, Vigneux : Matrice, 2009, p. 129-131 : « Simplement j'étais instituteur et puis judoka [...] c'est un jeu qui ne permet pas trop la plaisanterie, parce qu'on ne fait pas semblant au judo [...] Je suis épaté alors par le judo parce que c'est un champ de bataille ! Ça me fait penser à ma classe [...] Mais ce qui me travaille c'est que là-dedans chacun travaille à son niveau. Les ceintures, le petit panneau qui est là, affiché pour tous.[...] Je vous assure qu'il y avait de l'ordre sur le tapis. Chacun travaille à son niveau. Tiens ça m'intéresse. Ils sont tous différents dans le même lieu, ça me fait penser à des choses ça quand même. Et puis il y a quand même des règles. Par exemple, les règles d'entraide [...] ce n'est pas un univers figé. Les gens qui sont ceintures jaunes savent bien qu'ils vont passer dans trois mois ceinture orange. La perspective est proche. Avec les gosses je voulais trouver des trucs pour qu'ils voient leurs progrès. Le type qui va au judo c'est pas pour être ceinture blanche. Il espère arriver à ceinture noire. [...] Là il y a un savoir, un savoir qui n'est pas un savoir, un savoir-faire, ça ne s'apprend pas par correspondance le judo. C'est du savoir-faire. Comme le savoir lire. C'est comme l'école primaire ce truc là. »

per eles, quitament los que semblan de còps un pauc pesca- luna, que doblidan aisadament coneisson lor color e las dels autres sens trantalhar.

Las colors son parladas e fan parlar, vivon en classa, se pòt pas exigir la meteissa causa d'un burèl en comportament que d'un irange, s'ausis dins la classa e al moment del Conselh : « Es jaune, pòt far aquò, o es burèl pòt pas davalair sens l'adulte o d'aquesta passa tenes pas ta color, o per un blanc èra malaisit... » Ongan una partida del grop aviá experimentat, viscut las cintas e un autre non. D'un costat s'ausissiá un besonh e de l'autre de curiositat.

Sur le modèle de Corinne LHÉRITIER, je vais d'abord présenter dans sa chronologie l'évolution de Julian puis dans une deuxième partie je reviendrai sur des éléments d'analyse de cette évolution en me penchant sur des institutions comme le Quoi de Neuf, le Conseil.

Cette évolution s'étendra de Novembre 2012, date à laquelle Julian est arrivé à l'école, à juillet 2013.

2. L'évolution de Julian

Durant les vacances de la Toussaint 2012, je rencontrais les parents de Julian qui me présentaient cet enfant. Il s'agissait d'un enfant ayant des problèmes de comportement et étant en difficultés scolaires. Lors de l'entretien je ressentais un appel à l'aide de la part de ses parents. J'expliquais le fonctionnement de mon établissement. J'utilise la pédagogie de Célestin Freinet et celle mise en place, à partir des techniques Freinet, par Fernand Oury et Aïda Vasquez, dite « Pédagogie Institutionnelle ». Les parents de Julian ont entendu parler de la pédagogie institutionnelle de par internet et la maman a pensé que ce serait peut être un moyen d'aider son fils dans les apprentissages. Je leur expliquais donc les grandes lignes de cette pédagogie. Il existe des institutions dans ma classe comme le quoi de neuf, ou encore la présentation de choses, les dessins contés, ainsi que le conseil. Je leur disais aussi que chaque enfant a un ou plusieurs métiers selon son âge : plus on grandit, plus on a de métiers. Les métiers des enfants, quand ils sont faits tous les jours de la semaine sont payés. En effet, dans ma classe j'ai mis en place la monnaie. Quand un enfant fait son métier il est payé. Quand un enfant fait un travail proposé en classe, il est payé, qu'il soit juste ou faux. Attention, en grandissant le travail doit être quand même plus ou moins juste. Cette année les enfants ont

choisi le raisin comme monnaie intérieure de la classe. J'explique aussi que je ne mets pas de note, je fonctionne avec des couleurs, comme au judo. Les enfants ont des couleurs pour le comportement, les mathématiques, l'écriture, la lecture, le langage, l'histoire, la géographie... Je précisais aux parents de Julian que l'adaptation de cet enfant au sein de mon établissement était en quelques sortes un « défi » que j'espérais vraiment pouvoir relever. Quelques jours après l'entretien, les parents de Julian me confirmaient son inscription à l'école.

PRESENTATION DE JULIAN

Evolution dans le temps: récit

ANNEE SCOLAIRE 2011-2012

TRIMESTRE 1 : [Novembre à Janvier]

Nous sommes le 3 novembre 2012, c'est le jour de la rentrée des vacances de Toussaint. Julian arrive dans la classe. Je me rends compte que cet enfant ne communique pas avec ses nouveaux camarades. Quand je lui parle, il ne répond pas ou me répond à côté.

Un Conseil exceptionnel :

Je décide de faire un conseil exceptionnel car je n'ai pas eu le temps de prévenir les enfants de l'arrivée d'un nouveau camarade dans leur école. Je présente donc Julian à ses camarades et leur dis qu'il va falloir l'intégrer au groupe, il faudra aller le chercher pour jouer et discuter. Le conseil se termine.

La récréation

C'est vite l'heure de la récréation, j'en profite pour regarder le comportement de Julian. Nous faisons la récréation dans le jardin public de la commune car nous n'avons pas de cour de récréation. Nous sommes entourés d'une balançoire, d'une cabane, de deux toboggans, de quoi pouvoir jouer pour les enfants. Julian ne joue pas, tout du moins, il ne joue pas avec ses camarades. Julian fait le tour du parc en poussant des cris et en agitant ses bras durant toute de la récréation. Nous rentrons de récréation.

A midi, les parents de Julian viennent le chercher pour manger, il ne reste pas à la cantine avec ses camarades, d'un comme un accord avec les parents de Julian, la première semaine il rentrera manger chez lui pour couper un peu sa journée. L'après-midi, comme d'habitude, les enfants ont le travail posé sur leur bureau, il y a donc du travail pour les GS, les cours préparatoire et les cours élémentaire première année.

Les enfants se mettent au travail, sauf Julian qui vient à mon bureau et me dit « - à mon école on faisait un temps de repos avant de travailler, on mettait la tête dans les bras. » Je lui réponds que nous n'avons pas l'habitude de mettre la tête dans les bras, ses camarades font le travail qui est posé sur leur bureau et quand ils l'ont terminé ils peuvent faire un dessin ou une activité. Julian a l'air désespéré, je lui propose de faire un petit temps de repos comme il le faisait avant d'arriver ici et lui dis que pendant une semaine il pourra se reposer un peu avant de se mettre au travail, par contre quand il se sentira prêt, nous mettrons ce temps de repos de côté. Il retourne à sa place mais revient à nouveau à mon bureau en me disant qu'il ne sait pas faire l'exercice, que c'est trop compliqué, il n'y arrive pas. Je lui explique donc une deuxième fois la consigne puis lui demande de retourner à sa place afin de ne pas déranger ses camarades. Les enfants viennent se faire corriger le travail à mon bureau puis retournent à leur place afin de corriger les éventuelles erreurs. Nous passons à un autre travail. Julian vient à mon bureau plusieurs fois, il ne peut pas rester tout seul à son bureau, je le sens angoissé et incapable de pouvoir faire quelque travail que ce soit. Je me dis que c'est son premier jour ce ne doit pas être évident pour lui de se retrouver dans une classe nouvelle avec de nouveaux camarades, ça ira mieux demain.

C'est l'heure de la récréation de l'après-midi, les enfants descendent, prennent leur goûter et nous sortons. Les enfants vont vers Julian pour lui demander de jouer, Julian ne leur répond pas, j'ai l'impression qu'il ne les écoute pas et continue de faire le tour du parc en poussant des cris. Nous rentrons ensuite en classe et nous faisons chant. Julian semble ailleurs, on dirait même qu'il discute, mais, tout seul.

C'est l'heure de la sortie des classes, les parents entrent dans l'école et récupèrent leurs enfants. La maman de Julian vient me voir et me demande comment s'est passée cette première journée. J'explique alors que Julian n'a pas souhaité jouer avec ses camarades. Elle m'explique qu'il était en permanence dans son coin et était en retrait dans son ancienne école. Il ne jouait pas avec ses camarades, il était même « mis de côté ». Je rassure la maman de

Julian en lui disant qu'il faudra un peu de temps, mais ses camarades iront vers lui, par contre il faudra s'armer de patience.

L'angoisse de ne pas être capable d'accueillir cet enfant

La première semaine se passe sans que je constate un éventuel changement, je commence à douter, suis-je vraiment capable d'accueillir cet enfant dans la classe ? La pédagogie va-t-elle l'aider ? Ne suis-je pas dans l'impasse ?

Le premier Quoi De Neuf de Julian

Nous commençons le lundi avec le Quoi De Neuf. Je prends mon cahier, étant présidente de ce moment, j'ouvre le Quoi De Neuf de ce lundi et demande aux enfants de rappeler les règles de la classe : je ne me moque pas, j'écoute celui qui parle, je lève le doigt pour demander la parole, ce qui se dit ici ne sort pas, au bout de trois avertissements je sors et je paie l'amende. Je demande aux enfants qui désirent raconter quelque chose de lever la main. Je les inscris et le Quoi De Neuf commence. Julian prend la parole quand bon lui semble, il est alors arrêté par ses camarades qui lui expliquent qu'il faut qu'il lève le doigt pour demander la parole, on ne peut pas parler comme on l'entend, c'est une règle précisent-ils. Julian demande à prendre la parole et raconte « on était parti et mon père il conduit trop vite avec sa voiture, on était en vacances. On était à la mer, il y avait de grosses vagues. »

Ses camarades lui posent alors des questions mais il répond à côté et j'ai l'impression qu'il n'écoute pas vraiment les questions qui lui sont posées. Je le remercie d'avoir pris la parole et d'avoir raconté un moment important pour lui. La journée se déroule de la même façon que la semaine précédente. Julian ne peut pas rester à son bureau pour faire son travail en autonomie, il vient en permanence à mon bureau, je lui dis alors d'aller demander de l'aide auprès des CE1 afin de me décharger un peu et de voir si cette solution lui permettrait d'aller vers les autres. Il se trouve que c'est un échec. L'heure de la récréation approche et je me sens de plus en plus mal à l'aise. Nous allons en récréation, je réunis les plus grands et leur demande d'aller voir Julian pour lui proposer de jouer ensemble. Les enfants se dirigent vers Julian afin de lui demander de jouer avec eux. Moi, je suis assise sur le banc et je m'aperçois que Julian ne les écoute pas, il est comme dans « un autre monde ». Il crie un prénom de personnage de dessin animé et agite ses bras mais ne répond pas à ses camarades. Il laisse ses camarades en plan et part en courant. Je me rends compte que Julian est réellement déconnecté de ce qui

peut se passer autour de lui, « il ne voit pas » ses camarades, il n'entend pas ce qu'ils lui disent ni même ce qu'ils lui proposent, Julian est dans sa bulle.

Je me demande alors comment je vais pouvoir arriver à le faire sortir de cette bulle qui l'empêche de vivre sereinement. Je me rends compte très vite que Julian a d'autres soucis. Il reste le midi à la cantine, mais ne mange rien, un soir j'en informe sa maman et elle me répond que Julian ne va pas à la selle, il porte une couche, c'est la seule solution il fait un blocage. Je lui demande s'il y va à la maison et la maman me répond que c'est réellement un blocage, il n'y va nulle part. Je comprends alors que c'est pour cette raison qu'il mange si peu le midi. Je suis très surprise d'apprendre cela au vu de l'âge de Julian et je ne comprends pas mais au moins je connais ce problème-là. Le lundi d'après, Julian veut prendre la parole au Quoi De Neuf et il raconte : « On était à la mer pendant les vacances. » Ses camarades lui demandent ce qu'il a fait et où était-il à la mer mais Julian n'écoute déjà plus. Il est dans sa bulle, je vois qu'il remue ses bras, je l'interpelle sans réel succès. Un mois après sa rentrée parmi nous, je me rends compte qu'il sait dire plusieurs mots en occitan. La langue ne sera peut-être donc pas un barrage pour lui, peut-être même qu'elle l'aidera ?

Le Conseil spécial changement de métiers

Un vendredi un élève demande au Conseil de changer de métier, nous décidons donc de faire un Conseil spécial changement de métiers. Je demande à Julian si cela l'intéresserait d'avoir un métier et lui explique qu'il faudra y penser tous les jours. Julian aura ce jour-là comme métier de compter les enfants avant que nous rentrions de récréation. Quand la récréation se termine ce jour-là, les enfants se rangent deux par deux et je demande qui a le métier de compter les enfants. Personne ne répond. Je vais vers Julian et lui dis que c'est maintenant qu'il faut qu'il fasse son métier, il faut compter les élèves. Julian sort alors du rang et compte avec mon aide les élèves. Je suis alors contente, ce métier a l'air de lui plaire. Un mois passe, nous sommes à la fin du mois de janvier, Julian prend la parole au Quoi De Neuf : « avec mamà on était allé voir un monsieur aux caisses bleues. J'ai fait du cahier d'activités. » Je demande à ses camarades s'ils ont des remarques à faire sur ce que vient de raconter Julian, mais personne ne prend la parole. Je lui demande donc : « es qual aqueste monsur Julian ? » « Le monsieur des caisses bleues. » Je remercie Julian pour son Quoi De Neuf mais ne comprends pas ce qu'il a voulu dire. Le soir j'en parle à sa maman en lui expliquant que Julian a insisté sur ces caisses bleues, elle-même ne comprend pas vraiment ce que son fils a

voulu dire, elle me dit alors que c'est sûrement un magasin dans lequel elle a amené son enfant.

La Présentation de Choses

Le mardi, c'est le jour de la présentation de choses. Jusque-là, ce moment n'avait pas intéressé Julian mais ce mardi 7 février 2012 Julian s'inscrit. Il raconte : « c'était le livre de Tarzan. Le léopard est méchant. Cala l'a attaché. » Julian s'arrête là, ses camarades lui posent des questions, mais Julian n'écoute pas vraiment les questions et répond à côté. Je le remercie d'avoir pris la parole et d'avoir présenté le livre. Il ne répond pas aux questions de ses camarades mais c'est déjà bien d'avoir présenté le livre.

A la fin de ce trimestre-là, nous pouvons déjà remarquer que Julian a changé. Il commence à avoir un bon niveau de langue et cela l'intéresse beaucoup.

TRIMESTRE 2 [Février à Avril]

Nous sommes maintenant au mois de février, Julian raconte au Quoi de Neuf que son papa est revenu de la chasse et que sa nounou l'a amené à la pharmacie de sa maman. Les camarades de Julian ne font pas de remarque donc nous passons.

Je me rends compte que Julian entend maintenant ses camarades qui l'appellent pour jouer pendant la récréation. Je vois clairement qu'il sort de sa bulle, il écoute ses camarades puis repart dans le dessin animé dans lequel il est un personnage, tout du moins c'est ce que j'interprète. Il y a un peu de changement.

Séance de sport

Au moment de faire sport je sens que Julian n'est pas du tout à l'aise, il semble complètement perdu, il n'écoute pas les consignes que je donne et ne suit donc pas le parcours que je propose. Ses camarades lui expliquent à nouveau la consigne mais il ne lui est pas possible de suivre un parcours. Julian a un problème de repérage dans l'espace, dès que je tente une activité où toute la classe est sollicitée, en deux équipes, Julian est absent et se transforme à nouveau en personnage de dessin animé. Je me sens impuissante, les semaines passent et je ne trouve pas de changement à ce niveau-là.

Julian et l'occitan

Je me rassure par contre sur un point que je trouve important, il parle de plus en plus en occitan, il commence même après quelques mois passés dans cette école à prononcer une phrase entière en occitan. Ses parents me disent qu'ils sentent leur enfant mieux dans sa peau, ils voient du changement à la maison. Je discute aussi avec la nounou de Julian que je connais très bien qui me dit qu'avant qu'il arrive dans cette école il ne pouvait pas faire une activité, que ce soit un jeu ou un petit travail d'écriture. Elle m'annonce que depuis quelque temps Julian veut bien faire un peu de cahier d'écriture avec elle et arrive à rester concentré alors que ce n'était pas possible quelques mois auparavant. Je me mets donc à rêver, peut-être finalement que je vais y arriver, mais il faudra du temps avant que tout se mette en place.

Le Quoi De Neuf

Nous sommes maintenant au mois de mars, Julian raconte au Quoi De Neuf : « j'étais allé en vacances chez papi et mamie e aprèp je suis revenu voir papa et maman. Avèm fait de bicicleta. I aviá una cabra que s'apelava Clochette. » La semaine d'après, Julian prend la parole au Quoi De Neuf et parle de Lola et Cannelle, ce sont ses chèvres. Je me rends compte au bout de quelques semaines que Julian parle beaucoup des « biquettes » comme il dit. Il va passer un mois pendant lequel chaque fois qu'il prendra la parole au Quoi De Neuf ce sera pour parler uniquement de ses chèvres. Est-ce un besoin pour lui d'avoir des rituels ? Quelques temps plus tard, je m'aperçois qu'il me raconte souvent les mêmes choses quand j'arrive le matin. En effet, il me dit que l'été il fait chaud, que l'hiver il fait froid et qu'à l'automne les feuilles tombent des arbres. En discutant avec sa nounou, elle me dit que tous les jours Julian lui raconte la même chose. Il se trouve que c'est exactement ce qu'il me dit chaque matin. Petit à petit, il oublie d'en parler et dit ou raconte les choses une fois ou deux mais passe ensuite à autre chose.

Julian face à l'écriture et la lecture : le moment « Monstre Tableu »

6 mars 2012, il est 13h, ce midi-là je reste à la cantine et discute avec les enfants. Ils décident de jouer à la maîtresse au tableau. Ils recopient complètement ce que nous faisons le matin. Le tableau est un monstre qui doit manger un mot chaque jour. Un enfant propose donc un mot à lui donner. Les plus grands écrivent le mot syllabe par syllabe puis coupent le mot en écrivant le nombre de syllabes que contient le mot. C'est ce que je fais chaque matin, ensuite tous

ensemble nous tapons les syllabes du mot dans nos mains puis nous terminons en disant « Eric e crac lo tablèu a manjat » et je cite le mot qu'on lui a donné.

Julian prend la craie et demande à ses camarades de lui proposer un mot, il veut l'écrire au tableau. Ses camarades étant plus grands, ils décident à l'unanimité de lui faire écrire le mot « banana » car c'est un mot assez simple pour un GS, disent-ils. Je filme la scène. Les enfants lui communiquent le mot, Julian prend deux petites secondes de réflexion et écrit parfaitement, syllabe par syllabe, le mot. Mon aide maternelle est à côté de moi, nous restons bouche bée, ses camarades le félicitent sur le champ. Moi, je ne sais plus quoi dire. Je lui demande maintenant de couper le mot afin de trouver le nombre de syllabes qu'il contient. Il se trompe une première fois en disant qu'il y a deux syllabes dans ce mot, mais il a été gêné par le tampon qu'il a dans ses mains pour pouvoir compter sérieusement. Il pose le tampon et tape à nouveau dans ses mains. Il va au tableau et fait les traits aux bons endroits :

BA1/NA2/NA3

Il dit alors « tres, n'i a tres. Es aquò regenta ? »

Je reste alors sans voix et me contente d'applaudir, si fière du chemin qu'il vient de parcourir. Tous ses camarades le félicitent, certains plusieurs fois même et en reparlent dans la journée. Je me sens alors à la fois soulagée et inquiète. Était-ce un coup de chance ? Le lendemain, pendant la Présentation de choses, pour la première fois Julian ne présente pas un jeu de société comme à son habitude, cette fois-ci c'est un livre. « es un libre qu'ai a l'ostal, l'aimi plan. » Je me rends compte que Julian semble complètement à l'aise avec la langue occitane. Ses camarades lui posent des questions et il essaie de faire des phrases complètes en occitan.

Julian est bilingue

Nous sommes au mois d'avril, Julian est quasiment bilingue maintenant. Dès qu'il doit prendre la parole il le fait en occitan et me demande, quand il ne sait pas dire le mot en occitan, de lui traduire. Un lundi, pendant le Quoi De Neuf, il raconte : « soi anat en vacanças amb papà, puèi papeta e mameta. Sèm anats al cinemà. Ai vist de peisses. » Le discours de Julian semble clair, en tous cas pour la classe il est très clair, tous les enfants ont compris ce qu'il racontait. Julian est content, moi aussi je le suis et je me dis à ce moment que cet enfant

semble apaisé. En plus, il a un niveau de langue très correct. Je le félicite pour avoir parlé en occitan.

Pendant la récréation, ses camarades l'interpellent, Julian est dans sa bulle. Deux grands viennent alors me voir et me confient que c'est vraiment dommage que Julian ne veuille pas jouer avec eux car ils l'aiment bien, même si parfois il bouge beaucoup.

Le Conseil pour critiquer et faire avancer

Le vendredi, c'est le jour du Conseil et du Marché. Julian est absent. Je profite de ce moment pour m'inscrire en critiques. Le Conseil se passe bien, puis nous arrivons à ma critique, je critique les plus grands de l'école car ils ne vont pas assez chercher Julian pour jouer dans la cours. Je précise que c'est aussi cela avoir un comportement de grand, c'est aider les autres et aller vers eux. Certains me répondent alors qu'ils vont le chercher pour jouer mais c'est lui qui ne veut pas. Je leur dis alors que je ne les vois pas souvent aller vers lui. Je les encourage à aller le voir davantage, plusieurs fois par récréation. Nous passons aux félicitations et achevons le Conseil. Je suis tout à fait consciente que les enfants vont vers Julian, mais je me dis qu'en insistant encore et encore il y aurait peut-être du changement.

L'initiation au rugby à XIII

Depuis la rentrée des vacances d'avril, chaque mardi nous faisons une initiation au rugby à XIII, avec un intervenant, Pierre Yves, très apprécié des enfants. Lors de la première séance, Pierre Yves regarde attentivement le comportement des enfants face au jeu. Il me dit alors que Julian a l'air d'être un « sacré phénomène ». Je lui explique alors la situation et lui demande de répéter plusieurs fois les consignes afin que Julian soit à l'aise. Pierre Yves propose un parcours à faire avec prise de balle. Julian est perdu, il n'est pas du tout dans le parcours et semble ne pas entendre les consignes de Pierre Yves et moi-même. Pierre Yves stoppe l'activité et explique la consigne à Julian en faisant faire le parcours à un de ses camarades. Julian semble ne pas écouter, il est ailleurs. Quand l'initiation se termine, nous faisons le point et je demande à Pierre Yves de faire faire plusieurs fois le parcours à Julian si cela est nécessaire, je lui explique que c'est la même chose quand nous faisons sport durant l'année. Je termine en disant que pour le moment Julian ne peut pas se repérer dans l'espace, même en balisant le terrain, mais peut être que si nous lui expliquons plusieurs fois le parcours en le lui faisant faire il se l'appropriera.

Le Marché

Le vendredi qui suit, après le Conseil nous faisons le Marché. C'est un moment très attendu par les enfants, c'est un peu la récompense du travail de la semaine ainsi que des métiers. Julian aime beaucoup le Marché et a très vite compris son fonctionnement, il sait que s'il a des raisins dans son porte-monnaie il pourra faire le Marché et ainsi acheter des choses. Chaque vendredi il achète au moins un objet. Je me rends très vite compte qu'il achète tout et n'importe quoi. Par exemple, ce vendredi il achètera une brosse à cheveux pour poupées qu'il aura achetée à une de ses camarades. Il semble très content alors je ne dis rien.

Le lundi, c'est l'heure du Quoi De Neuf, Julian lève la main et quand arrive son tour de parole il raconte : « Me soi passejat amb papà e mamà e Sumo e Valium. Ai amassat de coquelicots. Avèm balhat de pan a las cabras. » Je vais pour demander à ses camarades s'ils ont des questions ou des remarques mais il me précède et me demande : « mas regenta, cossí disèm en occitan « coquelicots » ? » Je lui donne alors la traduction du mot en occitan. Je sens à ce moment un enfant perfectionniste, il ne se contentera pas de parler en occitan avec des mots qu'il connaît, il veut parler couramment la langue occitane et avoir le plus de vocabulaire possible.

Julian et ses rituels

Persiste cependant cette idée de rituels, il continue de parler de ses chèvres à chaque Quoi De Neuf, mais ses camarades n'ont pas l'air de lui en vouloir, ils le félicitent de parler la langue, certains, les plus grands, me font même des sourires dès lors qu'ils entendent Julian parler occitan. Les récréations se passent de mieux en mieux pour Julian. Quand ses camarades vont le chercher pour jouer il sort de dans sa bulle, écoute ses camarades et joue deux ou trois minutes avec eux. Il rit avec eux, ne respecte pas vraiment les consignes données mais il est dans le groupe et ses camarades ne lui en veulent pas, ils savent que Julian ne peut pas jouer trop longtemps avec eux. Alors quand Julian repart dans sa bulle, ils me jettent souvent un regard et me font un sourire. Je hoche la tête, signe de remerciement de leurs efforts.

Un défi relevé?

Julian a évolué depuis le mois de Novembre, tant au niveau de son comportement qu'au niveau de la langue. Il est quasiment bilingue, le progrès est là, il est net.

TRIMESTRE 3 : [Mai à Juillet]

Nous sommes maintenant au mois de mai, l'année est quasiment terminée. C'est le mois de la fête des mères. Je fais apprendre une poésie aux enfants. En deux jours je me rends compte que Julian, qui est en grande section, a mieux assimilé la poésie que les plus grands. Il la récite très facilement devant ses camarades et n'hésite pas. Cela conforte mon idée, il a très bonne mémoire et retient tout, très vite. Un mardi, nous faisons la Présentation de Choses. Julian a amené un poster avec les nombres de 1 à 100. Il présente son poster à la classe et ajoute qu'il sait compter jusqu'à 100. Il commence donc par compter en occitan jusqu'à quarante, puis termine en français jusqu'à 100. Je reste alors sans voix, les plus grandes le félicitent et une d'entre elles me dit : « as vist regenta, es en granda seccion e sap comptar fins a 100 ! » Je me reprends alors et le remercie pour sa présentation.

L'effet de Julian sur ses camarades

Je ne me doutais pas à ce moment-là que la performance de Julian allait tirer mon groupe de grandes sections vers le haut. En effet, à partir de ce jour-là, un genre de compétition amicale est né au sein du groupe. Tous se sont tirés vers le haut. En effet, Julian a su, malgré ses difficultés, tirer le groupe vers le haut plutôt que de faire descendre le niveau de ses camarades en voulant toujours progresser et faire du mieux.

Le moment du Texte Libre

Le mardi c'est aussi le jour de Dessins Contés. En effet, les enfants dessinent puis me racontent ce qu'ils ont dessiné, moi j'écris ce qu'ils racontent. Ce n'est pas vraiment le moment préféré de Julian. Depuis qu'il est arrivé ses dessins me font penser à des dessins de niveau petite section, c'est-à-dire qu'il va dessiner deux ou trois traits sur sa feuille blanche puis me racontera que ce sont des traits. Ses camarades, par contre, commencent de bien former les silhouettes, les fleurs, les maisons. Ils mettent des couleurs et viennent me raconter leurs dessins. L'histoire racontée tient souvent sur une page d'écriture complète. Julian, lui, se contentera d'un mot ou deux jusqu'à la fin de l'année. Il raconte ce qu'il a dessiné, il n'ajoute rien et ne crée pas d'histoire à partir du dessin. L'imagination ne lui vient pas, peut-être ? Je me dis quand même que quand il est dans sa bulle c'est l'imaginaire qui prend le dessus. Je ne comprends pas ce qui se passa à ce moment-là. Peut-être qu'il dessine ce qu'il sait de peur d'être confronté à son imaginaire, celui qu'il vit au quotidien ? Il en reste à ce qu'il est sûr de maîtriser : peur de se lâcher, peur d'affronter ce qui, dans la réalité, le renvoie à son

éparpillement réel. Pendant ce mois de mai les dessins de Julian vont être portés sur la géométrie. Chaque mardi il dessinera un triangle, un rectangle ou un carré. Je me rends compte qu'il dessine ce que nous apprenons en classe. Il dessine ce qu'il sait.

Malgré cela, je vois une évolution pendant les récréations. Julian est épanoui, il est content d'aller en récréation. Il joue plus longtemps, je remarque même qu'il commence petit à petit d'écouter les consignes données par ses camarades. A ce moment de l'année, les enfants jouent au loup glacé. Il y a deux groupes et il faut que les loups glacent les adversaires en les touchant avec une main. Julian touche un peu tout le monde mais il est parmi ses copains, maintenant ils se disent tous « copains ». Au bout de dix minutes, Julian quitte le jeu mais je me dis que le pari est sur la voie d'être gagné. Cet enfant a le sourire, il semble heureux et à l'aise dans le groupe.

Mon impression semble vérifiée le mardi quand nous retrouvons Pierre-Yves pour l'initiation au rugby à XIII. Julian semble écouter les consignes, il n'arrive toujours pas à suivre le parcours proposé, mais en le lui faisant faire plusieurs fois il l'intègre rapidement et le suit. Maintenant je sais qu'il faut persévérer et expliquer les consignes plus d'une fois afin que Julian se sente à l'aise car ce qui importe ce n'est pas qu'il réussisse parfaitement à faire un parcours, je veux qu'il soit bien quand nous faisons une activité.

Les apprentissages

Au niveau du temps de travail, je remarque aussi une belle évolution, il essaie de faire le travail qui est proposé puis il vient à mon bureau afin de se faire corriger. Il a encore besoin de venir plusieurs fois à mon bureau mais il semble mieux dans la classe, il fait partie du groupe maintenant. Je remarque qu'il fait de son mieux, tant au niveau de l'écriture qu'en mathématiques qui est une matière qui semble lui plaire de plus en plus malgré ses difficultés de repérage dans l'espace. Il n'arrive pas à reproduire un dessin d'un quadrillage à un autre, il ne voit pas comment cela fonctionne. Ce n'est pas grave, il apprendra plus tard.

Par contre, il adore compter alors je lui propose des activités de numération à la place de la géométrie car cet enfant a besoin d'avancer, et non d'être bloqué. En lecture, il comprend très facilement le fonctionnement des syllabes et connaît toutes les syllabes simples à la fin du mois de mai. Il lit quelques mots à syllabes simples comme « banana », « mameta », « papeta ».

Un comportement qui change

Son comportement change aussi, au début de l'année il était souvent critiqué par ses camarades et moi-même car il était sans cesse en train de les embêter. Il coupait la parole, il taquinait ses camarades. Il connaît mieux les règles de la classe et fait en sorte de les respecter. Il est beaucoup plus posé. Julian fait son métier correctement.

Il a changé de métier, il ne compte plus les enfants, il a maintenant le métier d'allumer et d'éteindre la lumière. Il n'y aura pas une fois où il l'oubliera, ou alors, il suffira que je dise « lo mestier del lum » e Julian fera son métier dans la seconde qui suivra. Par contre, il ne supporte pas que quelqu'un le fasse à sa place et ne tarde pas à le faire savoir à la personne concernée et moi-même.

En effet, un jour de mois de mai, un enfant a fait le métier de Julian à sa place car Julian tardait à arriver et ce dernier lui a dit : « es mon mestier, es pas ton mestier. » Julian avait tendance à « gronder » ses camarades, ce jour-là j'ai dit à Julian qu'il avait bien fait de dire à son camarade que c'était à lui de faire ce métier de la lumière mais qu'il n'avait pas à se mettre en colère comme il l'avait fait. Je lui ai donc rappelé qu'il y avait le Conseil pour cela, s'il n'est pas content de l'attitude d'un de ses camarades, il le critique le vendredi au Conseil. Chose qu'il s'est empressé de faire le vendredi suivant.

L'occitan comme repère ?

Nous sommes maintenant au mois de juin, Julian parle parfaitement occitan, il est devenu bilingue, en si peu de temps... En effet, j'enseigne dans une école immersive, les enfants apprennent la langue dès leur arrivée à l'école, c'est-à-dire à deux ans et demi. De neuf heures le matin, heure à laquelle l'école commence, jusqu'à dix-sept heures le soir, heure de sortie de classe, je parle uniquement occitan aux enfants et ils me répondent en français pour les tous petits, en occitan pour les plus grands. Julian est arrivé en milieu d'année en classe de grande section sans connaître un seul mot d'occitan et au jour d'aujourd'hui il est complètement bilingue, je précise qu'il a une langue quasiment parfaite. A ce moment-là je me demande comment cet enfant a si bien progressé dans l'apprentissage d'une langue qui lui était complètement inconnue malgré toutes les difficultés qu'il avait. Un tas de questions se posent alors : est-ce que l'apprentissage d'une autre langue aide cet enfant à progresser et aller de l'avant ? Est-ce un hasard ? Le bilan de fin d'année approche, et je me rends compte de tous les progrès qu'il a fait, il peut maintenant jouer avec ses camarades et discuter avec eux

pendant un temps limité, chose qui n'était pas possible avant, il apprend tout doucement à lire et semble ne pas être bloqué par cet apprentissage, il ne vient plus aussi souvent à mon bureau, il est à l'aise avec les mathématiques, sauf le repérage dans l'espace qui lui pose toujours problème. Il est plus apaisé et chahute beaucoup moins quand l'heure de la sortie des classes arrive. Quelque chose se pose, se dépose, se calme à hauteur de son existence en général. Il attend que je l'appelle pour aller vers ses parents ou sa nounou. Par contre, quand nous commençons une discussion tous ensemble en découverte de monde, Julian ne sait pas donner son point de vue ou son avis sur tel ou tel sujet. En effet, si je lance un sujet de conversation sur les plantes par exemple, la façon dont elles se développent, les enfants disent que c'est au départ une graine et expliquent avec leurs mots le déroulement. Julian lui, ne sait pas expliquer avec ses mots ces choses-là. Il dit ce qui lui a été expliqué par ses parents ou sa nounou. Il n'emploie pas des mots d'enfant mais des mots d'adulte. J'essaie de le faire participer à des débats mais je sens bien que ce n'est pas possible, il ne sait pas faire cela, il n'y arrive pas et on ne le sent pas bien dans ces moments. Cela fera partie des points qui n'ont pas été améliorés durant cette année scolaire et dont nous discuterons avec ses parents lors du bilan de fin d'année.

Le bilan de fin d'année

Le jour du bilan de fin d'année, j'énumère les points sur lesquels Julian a bien progressé, comme l'écriture, les mathématiques, la lecture. Nous discutons ensuite des points qui seront encore à améliorer l'année scolaire suivante comme le repérage dans l'espace au niveau de la géométrie mais aussi au niveau du sport. J'explique aux parents de Julian qu'il y a eu quand même des progrès depuis le début de l'année dans ces domaines, mais il a encore des difficultés à effectuer certains exercices. Je demande maintenant aux parents de Julian de me communiquer leur ressenti en cette fin d'année, n'ayant moi-même pas assez de recul par rapport à son évolution que je qualifie néanmoins de positive. Les parents me disent alors qu'ils voient leur enfant métamorphosé, plus serein. L'évolution est là, elle est nette. Les parents de Julian me disent qu'ils sont très satisfaits et ne regrettent absolument pas leur choix d'avoir mis leur enfant dans cet établissement. Il a, c'est sûr, toujours des difficultés, mais ils me disent clairement que c'est déjà beaucoup, il a parcouru un sacré bout de chemin cette année, les difficultés qui restent ne sont à leurs yeux rien d'alarmant. Leur enfant a beaucoup changé et ils sont contents, c'est l'essentiel. L'année scolaire 2011-2012 s'achèvera ainsi, sur des points positifs, malgré des difficultés qui n'ont pas pu être résolues.

Pendant les vacances scolaires, je pars quelques jours à la mer, il se trouve que la nounou de Julian part en vacances dans le même lieu que moi. En arrivant, je croise Julian et sa nounou qui se promenaient. Julian s'empresse de venir me voir. Il me dit bonjour en occitan, et me demande comment je vais dans cette même langue, je lui réponds que je vais bien et je m'en vais. Le soir venu, je suis invitée chez la nounou de Julian. Quand j'arrive, je remarque qu'il m'attendait. Je n'ai pas le temps de m'asseoir que déjà, il me fait la conversation, il est content de me voir, moi aussi je suis contente de le voir. Je parle à Julian en français, et il me répond en occitan. Je lui dis alors qu'il peut me parler français, nous ne sommes pas à l'école, c'est très bien de me parler en occitan mais il peut me parler en français. Julian me répond : « d'accord » mais continuera la conversation en occitan, toute la soirée. Cette langue lui plait, j'en suis convaincue. Malgré cet attrait pour la langue, je remarque que Julian ne fait pas vraiment la différence entre les lieux, c'est sûrement pour cette raison qu'il me parle en occitan. Il ne sait pas tenir une conversation avec moi en français. Il dira un mot ou deux mais cela lui sera suffisant. Après tout, nous aimons tous deux cette langue alors pourquoi s'en priver? Avec un niveau de langue presque parfait ? Il veut parler occitan, cela ne me pose pas de problème, quand il se sentira prêt, il me parlera en français. Je reverrai Julian durant le mois d'août et il continuera de me parler occitan, je ferai de même.

ANNEE SCOLAIRE 2012-2013

La rentrée

Nous sommes maintenant au mois de septembre 2012, Julian fait sa rentrée tout comme ses dix-sept autres camarades. Cette année il est en CP avec trois de ses camarades. Le premier jour se passe bien, le soir sa maman me confie qu'il lui tardait de venir à l'école, il lui tardait de me voir et de voir ses copains. Le premier mois de classe se passera bien, j'aurai cependant l'angoisse quotidienne que les CP ne sachent pas lire, en particulier Julian. Finalement, en y allant petit à petit, les CP apprendront à lire en deux ou trois mois en occitan. En voyant qu'ils sont à l'aise avec la lecture, je leur propose donc de commencer d'apprendre des sons en français, les plus simples. Julian s'en sort magnifiquement bien, sa lecture en occitan est fluide, claire, en français il apprend très vite les sons comme « au » par exemple. Je me sens alors soulagée. Il faudra continuer de travailler sur la lecture mais cet enfant sortira du CP en sachant lire alors que quand il est arrivé en classe il ne pouvait pas travailler seul.

Ecrire en attaché

Nous apprenons maintenant à écrire en attaché, nous avons commencé l'année scolaire précédente mais cette année les enfants écrivent des mots, puis une phrase. Au début de l'année Julian n'arrive pas à écrire en respectant les interlignes, l'écriture est assez grossière, il faut dire qu'il est gaucher. Au fur et à mesure, son écriture s'améliorera et sa maman me confiera qu'elle a comparé son écriture avec celle d'un copain de Julian étant scolarisé dans une école publique et elle me dira qu'elle trouve que son fils a une très belle écriture et qu'il s'en sort bien. J'avoue que ce sont des paroles qui me soulagent, car n'ayant pas de moyen de comparaison, cela m'encourage à faire ce métier avec encore plus de détermination à faire évoluer positivement les enfants qui sont dans l'établissement dans lequel je suis.

Reprise de l'initiation au rugby à XIII

En ce début d'année nous reprenons l'initiation rugby à XIII le mardi (le lundi étant consacré au hand-ball, activité que je mène) avec le même intervenant que l'année scolaire précédente. Les enfants sont ravis. Nous mettons donc des parcours en place avec Pierre-Yves. Nous formons deux groupes homogènes. Les enfants ont un ballon dans les mains. Il faut que les enfants passent entre des plots que nous avons disposés au sol, puis il faut qu'ils passent entre deux « portes » comme on dit au rugby, c'est-à-dire entre deux plots, enfin ils touchent le mur et reviennent en courant le plus vite possible pour donner le ballon au suivant. L'équipe qui finit la première a gagné. Pierre-Yves fait mettre les enfants en place puis annonce la consigne. Julian discute avec un de ses camarades, alors Pierre-Yves l'interpelle et lui demande d'écouter car après il faudra lui répéter la consigne une deuxième fois. Julian écoute Pierre-Yves et stoppe sa discussion. Pour autant, il n'écoute pas, en tous cas ne semble pas écouter la consigne. Il regarde ailleurs. Le jeu commence, il encourage ses camarades. Quand son tour arrive, il ne suit pas le parcours pourtant délimité. Pierre-Yves stoppe le jeu et explique personnellement la consigne à Julian en le faisant passer derrière lui pour qu'il visualise le parcours et hausse le ton en lui demandant d'écouter davantage. Il faudra que Julian passe deux fois pour assimiler le parcours et le faire correctement. Ses camarades connaissent ses problèmes et l'encourageront chaque fois qu'il passera. Un des plus grands lui parlera un peu sèchement ce jour-là afin que Julian s'applique sur le parcours.

Le moment hand-ball

Le lundi suivant, c'est moi qui me charge du sport. Les plus petits sont avec mon aide maternelle et font un petit parcours afin d'assimiler les notions de dessus/dessous. Les autres sont avec moi, nous faisons hand-ball. Je ne compte pas toutes les fautes commises par les enfants. Je fais cette activité pour voir si les enfants sont capables de jouer ensemble, sans se disputer, malgré la défaite, ensuite je veux connaître les difficultés que rencontrent les enfants à communiquer et à se faire des passes, parfois en mouvement. Je veux aussi voir le comportement de Julian à travers cette activité. Les premières séances, Julian les passe à papillonner au milieu des enfants qui sont dans le match. On dirait même qu'il est dans sa bulle par moments car il remue ses bras de la même façon que quand il entre dans « son monde ». Je l'interpelle et demande à ses camarades de lui faire la passe, il n'est pas à l'aise et n'arrive pas à se concentrer. Au fur et à mesure des séances je vais demander aux enfants de l'appeler et de lui envoyer la balle, il faut qu'il participe davantage même s'il n'envoie pas la balle dans la bonne direction, ce n'est pas grave. Les plus grands comprennent ma demande et sollicitent leur camarade. Ils l'appellent, ils lui demandent de se déplacer, ils iront même jusqu'à le faire sortir de sa bulle en lui disant en français : « Julian, arrête de bader la lune ! » Ces petites piques le feront réagir un peu mais il n'aime pas vraiment se faire reprendre par ses camarades et le leur fera remarquer. Cela montre tout simplement son entrée dans le groupe classe. Il se heurte aux autres, c'est la vie de l'école.

Le Quoi De Neuf

Le lundi c'est toujours le jour du Quoi De Neuf, Julian prend la parole chaque lundi pour raconter son week-end ou ses vacances. Ses récits sont maintenant racontés uniquement en occitan, il permet à ses plus grands camarades de le corriger quand il fait des erreurs à l'oral. Il faut maintenant arrêter Julian de raconter, car il pourrait passer des heures à raconter. Le Quoi De Neuf est une institution de la classe qui lui plaît beaucoup, il se sent bien avec le groupe et est à l'aise pour prendre la parole.

Une Présentation de Choses qui change ?

Le mardi, jour de Présentation de Choses, il présente toutes sortes d'objets. Il ne se contente plus d'amener un jeu de la maison, au contraire il explique à ses camarades le fonctionnement des objets qu'il leur présente. Je laisse passer quelques mois avant de rencontrer les parents. La rencontre a lieu en janvier. En ce début d'année scolaire j'ai beaucoup observé le

comportement de Julian. Des choses m'interpellent. Dès que je sors de la classe pour aller faire des photocopies par exemple, il prend alors mon rôle et « fait son maître » comme lui reprochent ses camarades. Depuis le début de l'année il se fait critiquer au Conseil car il veut « commander » comme disent les élèves. Dans la classe il y a des lois et des règles, ces dernières sont : je lève le doigt pour demander la parole, j'écoute celui qui parle, je ne me moque pas, ce qui se dit ici reste ici. Les lois sont les suivantes : je ne cours pas dans la classe, je ne tape pas, je n'embête pas mes camarades. Il connaît les règles et les lois de la classe sur le bout des doigts et dès qu'un de ses camarades enfreint une de ces règles il s'empresse de le lui faire remarquer, il veut faire la police et veut diriger ses camarades. Il se met en colère et crie sur ses camarades. A son tour il se fait « gronder » par les plus grands qui lui demandent de s'occuper de ses affaires, ce n'est pas le maître de la classe. Quand je reviens dans la classe Julian vient me dire tout ce qui s'est passé alors plusieurs fois je lui demande de rester à sa place d'élève, si un camarade l'empêche de travailler, il faut le critiquer au Conseil. Cela n'y fait rien. Julian continue de gouverner.

Le premier bilan de l'année scolaire

Nous sommes au mois de janvier, je rencontre les parents de Julian, j'explique les progrès de leur enfant et reviens sur cette histoire de police. Même en se faisant critiquer chaque vendredi au Conseil Julian continue de vouloir gérer la classe à ma place durant mon absence. Sa maman me répond que Julian est suivi par une psychomotricienne et m'explique que Julian a des TED, et aura sûrement un comportement très autoritaire. Je comprends donc le besoin de cet enfant à vouloir contrôler la classe mais j'explique aux parents que je ne laisse pas passer ce comportement qui dérange ses camarades et me dérange aussi, il faut que Julian soit capable de rester à sa place d'élève et d'enfant. Je ne tiendrai pas vraiment compte du problème détecté par le spécialiste. La classe et le groupe classe l'aident, il en fait partie. Je ne changerai rien après connaissance du problème car après tout il a très bien évolué jusque là. Les parents de Julian comprennent. J'ajoute que j'ai l'impression d'être son modèle, son référent. Il vient s'asseoir à côté de moi quand nous nous regroupons, il a toujours une question à poser à un de ses camarades au moment du Quoi De Neuf, le matin quand j'arrive à l'école, je n'ai pas le temps de franchir la porte d'entrée que Julian ouvre la seconde porte et me dit immédiatement « adieu regenta ». Temps qu'il n'a pas pu prononcer ces paroles il tourne en rond. Julian a besoin de repères au quotidien, venir me dire bonjour dès que je franchis la porte en est un. Il a besoin de se rassurer, je pense. Je dis quand même aux parents que je surveille ce comportement.

Une nouvelle activité à la place du rugby : la gymnastique

Nous arrêtons le rugby à XIII au mois de janvier pour passer à une activité de gymnastique menée par une maman qui est professeur de gymnastique. Nous avons déjà fait de la gymnastique l'an dernier avec cette intervenante et Julian ne saisissait pas vraiment les consignes. Cette année c'est différent, il est capable de suivre les parcours proposés, malgré sa difficulté à pouvoir écouter les consignes. Je remarque là une véritable évolution. Est-ce-que l'initiation au rugby a aidé cet enfant à se sentir mieux ? Plus à l'aise avec son corps ? Le cours de gymnastique commence par une petite séance de relaxation afin de poser les enfants. L'intervenante fait coucher les enfants sur des tapis et tout en écoutant une musique reposante, elle propose aux enfants de bouger d'abord les doigts de pied, puis les doigts des mains, puis les mains et les bras. Elle demande aux enfants de bien écouter la musique et de bouger les bras en suivant cette musique. Julian est aujourd'hui tout à fait capable de faire une telle activité mais cela fait plusieurs fois que je remarque qu'au moment de bouger les bras, il ne peut pas s'empêcher de faire les gestes qu'il fait quand il entre dans sa bulle. Je pense que Julian a besoin de ces gestes pour se rassurer, je le comprends.

Maintenant, j'ai six ans, je suis grand

Nous sommes au mois de février 2013. Un lundi Julian arrive à l'école avec sa maman et elle me prend à part et me raconte que durant le week-end Julian leur a dit que maintenant qu'il avait six ans, il irait faire ses besoins aux toilettes. Il leur dit ce week-end là que c'en était fini des couches, il n'en avait plus besoin. Maintenant il avait six ans et il était grand. Je demande alors à sa maman s'il avait tenu sa parole. Elle me répondit qu'en effet, il était allé aux toilettes sans l'aide de personne. Les couches étaient sorties de sa vie. Ce jour-là je n'ai pas vraiment su quoi répondre à la maman de Julian tellement je me suis trouvée attrapée par cette bonne nouvelle. Julian va donc aux toilettes pour faire ses besoins mais uniquement à la maison. Il ne va pas à la selle à l'école. Quelques temps plus tard, Julian a fait dans son pantalon pendant le temps de classe, en le changeant je lui ai demandé pourquoi il n'avait pas demandé à aller aux toilettes alors que je n'interdis pas aux enfants d'y aller, même pendant le temps de classe, surtout si cela presse. Il n'a pas su quoi me répondre et était très mal à l'aise. J'ai bien compris que Julian ne pouvait pas aller aux toilettes à l'école, il préférerait se retenir jusqu'à l'accident. Pour ne pas le contrarier je lui ai expliqué ce jour-là que cela pouvait arriver à tout le monde d'avoir un accident et qu'il ne fallait pas se faire de souci, ses affaires allaient être nettoyées et qu'il ne s'inquiète pas pour ses camarades qui n'auraient pas été au

courant. Cela ne concernait que lui et moi. Depuis, Julian n'a pas eu d'autres accidents, il ne va toujours pas aux toilettes à l'école mais il ne porte plus de couches à la maison.

Julian et sa prise de parole pendant le Quoi De Neuf

Le jour de la rentrée des vacances de Pâques, nous faisons un Quoi De Neuf, Julian s'inscrit et prend la parole. Il raconte ses vacances passées avec ses grands-parents. Je vois que l'heure tourne et que si je n'arrête pas Julian tous les enfants n'auront pas le temps de passer pour raconter leurs vacances. Alors je dis à Julian de terminer sa phrase et lui explique qu'il va falloir arrêter là sinon ses camarades ne pourront pas raconter. Julian continue quand même de parler, alors je lui demande à nouveau d'arrêter là. Julian ne s'arrêtera de raconter que quelques minutes plus tard, après lui avoir demandé plusieurs fois et avoir haussé la voix. Je remarque là qu'il a besoin de tout raconter afin de se sentir bien et avancer dans la journée, je note qu'il aime qu'on l'écoute et que l'on fasse attention à lui, mais la classe institutionnelle frustre parfois. En effet, les institutions sont limitées dans le temps, le Quoi De Neuf dure trente minutes dans ma classe. Les enfants qui n'ont pas pu passer passent la fois d'après en priorité. Ce qui a changé à ce niveau là depuis l'an dernier c'est que le discours de Julian se tient au jour d'aujourd'hui. Il sait raconter ses vacances ou des moments qu'il a appréciés et il les raconte bien, ses camarades et moi-même comprenons bien ses récits. Julian est aussi attentif aux questions de ses camarades, il les écoute et prend beaucoup de plaisir à leur répondre.

L'évolution est là, elle est nette. Il sait aussi écouter ses camarades et aime leur poser une question quand ils ont fini de raconter.

C'est ainsi que j'arrête mon récit en ce début de mois d'avril 2013 sur l'évolution de Julian ainsi que son adaptation au sein de mon école.

Analyse de l'évolution de Julian durant les années scolaires 2011-2012 et 2012-2013

Quand Julian est arrivé dans ma classe, c'était un enfant solitaire, qui s'était enfermé dans sa bulle, il faisait partie intégrante du dessin animé Némó. Il ne jouait pas avec ses camarades. Il ne savait pas travailler seul, il ne pouvait pas rester à son bureau. Il ne savait pas raconter ses vacances ou le week-end passé. Son discours n'avait pas vraiment de sens, les remarques

envers ses camarades non plus. Julian était en souffrance quand il est arrivé dans l'établissement dans lequel j'enseigne. Les récréations étaient pour moi un moment très difficile à passer, je voyais cet enfant seul, renfermé dans son petit monde, il ne voyait pas et n'entendait pas les interpellations de ses camarades et les miennes. Je ne savais pas vraiment comment réagir face à cet enfant, que faire pour qu'il s'intègre ?

Quelques mois sont passés, Julian a commencé de parler avec ses camarades, puis un peu plus, au jour d'aujourd'hui il ne pourrait pas passer une seule récréation sans ses camarades. Il joue avec eux à des jeux comme « loup glacé ». D'être au milieu d'un groupe ne le gêne pas, cela ne l'empêche pas de pouvoir participer aux jeux proposés par ses camarades.

Cette évolution est très positive, cet enfant est bien dans sa peau, il vit, il est épanoui, mais comme je l'ai déjà dit précédemment son monde le rattrape parfois, par contre ce qui change depuis quelques temps c'est qu'il suffit de l'interpeller pour le faire sortir immédiatement de sa bulle. Plus besoin de l'appeler plusieurs fois, en vain.

Au niveau du travail, Julian qui ne pouvait pas rester seul à son bureau fait maintenant son travail sans déranger ses camarades et moi-même, il m'amène son travail une fois celui-ci terminé et passe à autre chose.

Par contre, il veut parfois trop bien faire et n'aime pas vraiment avoir un exercice faux. Cela fait partie de son caractère. Il est tout de même très autoritaire et rappelle rapidement les règles à ses camarades quand ils ne les respectent pas, ce qui dérange tout le monde. Julian n'est pas le « maître ». Son comportement a beaucoup changé, il est capable de raconter ses vacances, il ne « récite » plus comme il le faisait auparavant. En effet, on pouvait croire que ce qu'il racontait avait été appris par cœur. Il ne racontait pas avec des mots d'enfant. Maintenant on sent bien que c'est lui qui s'exprime, avec ses mots à lui. Il entend quand je lui parle, il répond aux questions de ses camarades et est tout à fait capable de questionner ses camarades et moi-même. Julian a avancé.

En sport, il y a eu une véritable transition, bien sûr, tout n'est pas encore acquis, il a toujours beaucoup de difficultés de repérage dans l'espace, il faut lui répéter plusieurs fois les consignes, mais il participe activement aux activités proposées par les intervenants en gymnastique, en rugby ou avec moi-même. Julian est désormais compétiteur, il veut bien faire, mais surtout, il fait. Le changement s'est fait progressivement mais il est là.

Depuis son arrivée à l'école, c'est un autre Julian qui évolue au sein du groupe classe, il fait partie intégrante de la classe et est très apprécié de ses camarades qui le sollicitent beaucoup pour jouer. Julian fait partie du groupe, il n'est plus un élément à part. Julian a sa place dans la classe. Il sourit, il rit, il discute, il travaille. Julian est maintenant un élève et un enfant comme les autres, je m'occupe de cet élève comme je m'occupe des autres.

Je sais maintenant que les rituels de Julian qui sont la parole (bonjour) et le corps (contenance et chaleur : jouets) font qu'il sent qu'il est là, qu'il existe. Julian a toujours des problèmes avec la limite, la loi.

3) Julian et l'identification massive

Julian préférera payer une amende plutôt qu'arrêter de faire « le maître ». Au Conseil, il reste critiqué par les élèves et moi-même pour ce comportement qui n'a pas lieu d'être mais Julian a besoin de cela pour se sentir présent.

Le matin, le rituel de me dire bonjour dès que j'arrive le rassure, le met en confiance. Après cela, sa journée peut commencer sereinement.

Il en va de même pour le Conseil où il préférera payer une amende et continuer de se faire critiquer par ses camarades plutôt que d'arrêter de « faire le maître ». Ses camarades auront beau lui expliquer qu'il y a des Lois qu'il doit respecter il ne pourra pas s'empêcher d'avoir ce comportement car il s'agit de sa façon d'exister, de se prouver qu'il fait partie du groupe et tout cela le rassure.

Julian connaît les limites, il connaît très bien aussi les Lois mais peu importe, il a besoin de ces permanences. Chaque enfant est différent donc chacun se servira d'institutions différentes que propose la Pédagogie Institutionnelle pour avoir sa place dans la classe.

Julian existe au travers de ce qui peut se passer autour de lui. Pour le moment il ne peut pas avoir sa propre pensée et un discours lui appartenant intégralement. Il a besoin de « modèles » sur lesquels il s'appuie au quotidien.

Comme j'ai déjà dit précédemment Julian connaît les règles et les lois sur le bout des doigts. Il peut même les réciter facilement : il apprend tout ce que les personnes peuvent lui dire ou dire par cœur.

En cela, il préférera payer une ou plusieurs amendes dans la journée plutôt que respecter la Loi. Je suis son modèle à l'école tout comme ses parents le sont à la maison et sa nounou chez elle. Julian vit au travers de nous tous. J'ai fait le choix dans cette première partie de revenir sur l'évolution de Julian, une évolution positive mais cet enfant n'a toujours pas sa propre personnalité. Julian a toujours besoin de repères, de se rassurer, d'avoir confiance pour pouvoir se sentir bien. Il construit son image en observant les gens qui l'entourent : ses parents, sa nounou et son enseignante.

II- HYPOTHÈSE : OCCITAN COMME PORTE D'ENTRÉE

1) Que nous dit le cahier de Quoi de Neuf ?

Le premier Quoi De Neuf de Julian

Je vais ici tenter d'analyser ce que dit le cahier de Quoi de Neuf. En effet, n'étant plus enseignante au sein de l'école où évolue Julian, j'ai pris le temps de réfléchir à ce qui a pu aider Julian. Je vais donc ici faire des remarques au fur et à mesure des Quoi de Neuf tout au long de l'année où Julian est arrivé parmi nous.

Nous commençons le lundi avec le Quoi De Neuf. Je prends mon cahier, étant présidente de ce moment, j'ouvre le Quoi De Neuf de ce lundi et demande aux enfants de rappeler les règles de la classe : je ne me moque pas, j'écoute celui qui parle, je lève le doigt pour demander la parole, ce qui se dit ici ne sort pas, au bout de trois avertissements je sors et je paie l'amende. Je demande aux enfants qui désirent raconter quelque chose de lever la main. Je les inscris et le Quoi De Neuf commence. Julian prend la parole quand bon lui semble, il est alors arrêté par ses camarades qui lui expliquent qu'il faut qu'il lève le doigt pour demander la parole, on ne peut pas parler comme on l'entend, c'est une règle précisent-ils. Julian demande à prendre la parole et raconte « on était parti et mon père il conduit trop vite avec sa voiture, on était en vacances. On était à la mer, il y avait de grosses vagues. »

Ses camarades lui posent alors des questions mais il répond à côté et j'ai l'impression qu'il n'écoute pas vraiment les questions qui lui sont posées. Je le remercie d'avoir pris la parole et d'avoir raconté un moment important pour lui.

Après un an de réflexion je vois les choses un peu différemment. Je sais que Julian est un élève angoissé et qu'il a besoin de se rassurer sur tout. En relisant son premier Quoi de Neuf je me rends compte à quel point il était « désorienté », il cherchait sa place sans l'avoir trouvée jusque-là. En lisant les faits qu'il a racontés lors de ce Quoi de Neuf, on remarque bien que rien ne se tient « on était parti et mon père il conduit trop vite avec sa voiture, on était en vacances. On était à la mer, il y avait de grosses vagues. »

Sa première prise de parole était celle-là, un quoi de neuf un peu vague, sans que personne ne sache plus que ce qu'il avait énoncé mais les camarades l'avaient écouté, lui.

Le Quoi de Neuf permet d'échanger, de communiquer, de dire, de faire partager. C'est un lieu où Julian avait la parole, il pouvait dire sans se faire juger et les Lois nous protégeaient tous.

Le deuxième Quoi de Neuf :

Le lundi d'après, Julian veut prendre la parole au Quoi De Neuf et il raconte : « On était à la mer pendant les vacances. » Ses camarades lui demandent ce qu'il a fait et où était-il à la mer mais Julian n'écoute déjà plus.

Julian a besoin de prendre la parole. Il raconte une situation vécue car il la connaît, il sait. Pour le moment il ne peut faire que cela, raconter. Il n'est déjà plus avec nous au moment des questions des camarades. Il lève les bras, il gigote, il est dans sa petite bulle. Je me souviens l'avoir interpellé pour le faire revenir et l'inciter à écouter ses camarades, en vain. Cela n'était pas possible pour lui. Pour moi, cette bulle le protégeait de ce qu'il ne maîtrisait pas. C'était son refuge.

Un mois passe

Nous sommes à la fin du mois de janvier, Julian prend la parole au Quoi De Neuf : « avec mamà on était allé voir un monsieur aux caisses bleues. J'ai fait du cahier d'activités. » Je demande à ses camarades s'ils ont des remarques à faire sur ce que vient de raconter Julian, mais personne ne prend la parole. Je lui demande donc : « es qual aqeste monsur Julian ? » « Le monsieur des caisses bleues. » Je remercie Julian pour son Quoi De Neuf mais ne comprends pas ce qu'il a voulu dire. Le soir j'en parle à sa maman en lui expliquant que Julian a insisté sur ces caisses bleues, elle-même ne comprend pas vraiment ce que son fils a voulu dire, elle me dit alors que c'est sûrement un magasin dans lequel elle a amené son enfant.

Un mois après son arrivée des mots occitans font leur apparition dans les Quoi de Neuf de Julian. Son discours ne se tenait toujours pas mais il prenait la parole chaque lundi à ce moment-là. C'était peut-être sa façon de nous montrer qu'il était là, avec nous. Après plusieurs discussions avec la nounou de Julian je remarquais qu'il faisait très attention aux détails. Ici, il s'agissait de caisses bleues. Cet enfant a un souci du détail impressionnant. Est-

ce là aussi un moyen pour lui de se rassurer ? En retenant au détail près les choses qui l'entourent ? Julian ne peut pas avoir sa propre opinion pour le moment et se focalise donc sur du narratif relativement poussé comme ici, les caisses bleues.

Nous sommes maintenant au mois de mars, Julian raconte au Quoi De Neuf : « j'étais allé en vacances chez papi et mamie e aprèp je suis revenu voir papa et maman. Avèm fait de bicicleta. I aviá una cabra que s'apelava Clochette. »

La semaine d'après, Julian prend la parole au Quoi De Neuf et parle de Lola et Cannelle, ce sont ses chèvres. Je me rends compte au bout de quelques semaines que Julian parle beaucoup des « biquettes » comme il dit.

Il va passer un mois pendant lequel chaque fois qu'il prendra la parole au Quoi De Neuf ce sera pour parler uniquement de ses chèvres. Est-ce un besoin pour lui d'avoir des rituels ? Quelques temps plus tard, je m'aperçois qu'il me raconte souvent les mêmes choses quand j'arrive le matin. En effet, il me dit que l'été il fait chaud, que l'hiver il fait froid et qu'à l'automne les feuilles tombent des arbres. En discutant avec sa nounou, elle me dit que tous les jours Julian lui raconte la même chose. Il se trouve que c'est exactement ce qu'il me dit chaque matin.

Julian et l'occitan

Le niveau en langue de Julian était déjà relativement correct au mois de mars. Il racontait en occitan. On peut ici se rendre compte de la régularité des rituels à ce moment-là : dire bonjour le matin, parler de l'été et de l'hiver, raconter qu'en automne les feuilles tombent mais surtout nous insisterons sur « les biquettes ».

Pendant un moment Julian ne pouvait pas s'empêcher de raconter quelque chose sur ses biquettes. Il se sentait bien quand il en parlait. Je ne comprenais pas vraiment pourquoi ces chèvres revenaient en permanence dans son discours. Je peux maintenant répondre à une question, oui il avait besoin de ces rituels. Les rituels le rassuraient tout simplement. Sa personne pouvait exister au travers de ces rituels. On remarque ici que ses angoisses étaient présentes en permanence, du matin jusqu'au soir. Je ne peux pas dire s'il avait des rituels avec ses parents.

Le mois d'avril : il est bilingue

Un lundi, pendant le Quoi De Neuf, il raconte : « soi anat en vacanças amb papà, puèi papeta e mameta. Sèm anats al cinemà. Ai vist de peisses. » Le discours de Julian semble clair, en tous cas pour la classe il est très clair, tous les enfants ont compris ce qu'il racontait. Julian est content, moi aussi je le suis et je me dis à ce moment que cet enfant semble apaisé. En plus, il a un niveau de langue très correct. Je le félicite pour avoir parlé en occitan.

À ce moment-là, Julian est bilingue. Ce qu'il raconte semble clair pour tout le monde. Il ne répond toujours pas aux questions que peuvent poser ses camarades mais il a avancé.

Le lundi suivant :

C'est l'heure du Quoi De Neuf, Julian lève la main et quand arrive son tour de parole il raconte : « Me soi passejat amb papà e mamà e Sumo e Valium. Ai amassat de coquelicots. Avèm balhat de pan a las cabras. »

Je vais pour demander à ses camarades s'ils ont des questions ou des remarques mais il me précède et me demande : « mas regenta, cossí disèm en occitan « coquelicots » ? » Je lui donne alors la traduction du mot en occitan.

Je sens à ce moment un enfant perfectionniste, il ne se contentera pas de parler en occitan avec des mots qu'il connaît, il veut parler couramment la langue occitane et avoir le plus de vocabulaire possible.

En effet, je sais maintenant pourquoi Julian voulait connaître un maximum de mots en occitan et pourquoi il ne se contentait pas, comme d'autres enfants, du vocabulaire qu'il connaissait déjà. Julian avait et a besoin de tout savoir, sur tout. Il doit tout contrôler, et, pour tout contrôler il apprend par cœur. À partir du moment où il sait, il connaît, tout va bien pour lui, il se sent en confiance et semble plus à l'aise. Cet exemple prouve ces dernières remarques. Ce contrôle le rassure, il en a besoin.

Deuxième année scolaire au sein de notre établissement :

Le lundi c'est toujours le jour du Quoi De Neuf, Julian prend la parole chaque lundi pour raconter son week-end ou ses vacances. Ses récits sont maintenant racontés uniquement en occitan, il permet à ses plus grands camarades de le corriger quand il fait des erreurs à l'oral. Il faut maintenant arrêter Julian de raconter, car il pourrait passer des heures à raconter. Le Quoi De Neuf est une institution de la classe qui lui plaît beaucoup, il se sent bien avec le groupe et est à l'aise pour prendre la parole.

On voit bien ici un changement, Julian se sent à l'aise avec cette institution. Il s'y sent bien et il faut que je l'arrête car il pourrait raconter pendant des heures. Cela montre qu'il se sent en confiance avec le groupe, avec ses camarades. Il est bien plus détendu car le Quoi de Neuf, il maîtrise.

Après les vacances de Pâques :

Le jour de la rentrée des vacances de Pâques, nous faisons un Quoi De Neuf, Julian s'inscrit et prend la parole. Il raconte ses vacances passées avec ses grands-parents. Je vois que l'heure tourne et que si je n'arrête pas Julian tous les enfants n'auront pas le temps de passer pour raconter leurs vacances. Alors je dis à Julian de terminer sa phrase et lui explique qu'il va falloir arrêter là sinon ses camarades ne pourront pas raconter. Julian continue quand même de parler, alors je lui demande à nouveau d'arrêter là. Julian ne s'arrêtera de raconter que quelques minutes plus tard, après lui avoir demandé plusieurs fois et avoir haussé la voix. Je remarque là qu'il a besoin de tout raconter afin de se sentir bien et avancer dans la journée, je note qu'il aime qu'on l'écoute et que l'on fasse attention à lui, mais la classe institutionnelle frustre parfois. En effet, les institutions sont limitées dans le temps, le Quoi De Neuf dure trente minutes dans ma classe. Les enfants qui n'ont pas pu passer passent la fois d'après en priorité. Ce qui a changé à ce niveau là depuis l'an dernier c'est que le discours de Julian se tient au jour d'aujourd'hui. Il sait raconter ses vacances ou des moments qu'il a appréciés et il les raconte bien, ses camarades et moi-même comprenons bien ses récits. Julian est aussi attentif aux questions de ses camarades, il les écoute et prend beaucoup de plaisir à leur répondre.

Peut-être trop satisfaite des progrès accomplis jusque-là, je ne me rendais pas compte de certaines choses que je vois maintenant, en ayant pris du recul. Il ne s'agissait peut être pas d'un besoin de tout raconter pour se sentir bien, mais plutôt de son incapacité à se faire « couper », devoir arrêter son discours sans l'avoir achevé. J'ai fait « l'erreur » cette fois-là de ne pas l'arrêter au moment où il le fallait pour que les camarades puissent raconter leur Quoi de Neuf. Si je lui avais dit qu'il devait s'arrêter là, peut-être aurait-il compris qu'il ne gérait pas tout et que parfois tout n'est pas « contrôlable ». Aurais-je vraiment changé quelque chose ?

Une chose est sûre, même si Julian a encore des difficultés réelles il y a un point sur lequel je peux être rassurée, Julian est maintenant bilingue et il s'est approprié cette langue qu'il ne connaissait pas.

2) L'entrée de Julian dans la classe

La classe comme tenant-lieu d'espace transitionnel : la fonction de contenance de la loi symbolique.

La classe est un « tenant-lieu d'espace transitionnel »¹⁴. La classe n'a pas pour but de remplacer. La classe comme « tenant-lieu », l'enfant va projeter ses angoisses et désirs c'est-à-dire son espace transitionnel personnel et il va chercher des outils pour calmer ses angoisses. La classe va l'aider à travailler sur ces angoisses-là.

Exemple à travers deux situations :

Les rituels qu'il avait avant d'arriver dans notre école (rituels qui passaient par le corps): quand sa nounou arrivait, il avait besoin d'installer ses jouets par terre et de s'y rouler dedans durant quelques instants jusqu'à ce que sa nounou lui demande d'arrêter et de se lever, ce qu'il faisait puis il rangeait ses jouets. Il exécutait ces rituels tous les jours.

Les rituels actuels (qui passent par le langage, l'échange, la parole): ce sont des rituels qui se passent le matin. Il arrivait avant moi à l'école il allait donc la garderie jusqu'à ce que j'arrive vers 8h40. Avant que j'arrive il tournait en rond dans la pièce sans pouvoir

¹⁴ Jean Oury

s'asseoir et faire un jeu ou une activité avec l'aide maternelle. Cela lui était vraiment impossible. S'il y a bien un rituel qui m'a marquée c'est celui-là. Je n'avais pas le temps de franchir la porte d'entrée qu'il était déjà là, devant moi. Il me regardait alors et me disait deux mots uniquement : « Adieu regenta ! ». Je lui répondais son bonjour à mon tour et il pouvait m'arriver de lui demander comment il allait, s'il avait passé un bon week-end. Suivant les jours il me répondait en me disant « òc, vau plan. » ou nous passions dix minutes à discuter ensemble. Il me racontait son week-end en tenant un discours qui me semblait ne pas être le sien. J'avais l'impression qu'il avait appris par cœur.

Un autre rituel reste encore bien présent : quand Julian part en voiture avec sa nounou, s'il s'agit d'un trajet nouveau pour lui, il demande le nom de chaque village dans lequel ils vont passer. Comme cela il retient tous les noms des villages et dès qu'ils font ce même trajet il explique que pour aller de tel endroit à tel autre il faut passer par tant de villages et il dit le nom de chacun d'entre eux. Il peut répéter plusieurs fois les itinéraires à sa nounou qui se doit parfois de l'arrêter et de le faire changer de sujet. Nous nous demandions toutes deux pourquoi il avait ce comportement mais j'ai maintenant compris que cet enfant a un besoin permanent de se rassurer. Ici c'est en répétant plusieurs fois le nom des villages.

L'enfant est beaucoup plus capable de maîtriser symboliquement son corps. Il a accès au registre symbolique¹⁵.

Néanmoins, il s'agit d'un enfant encore très fragile quant à la sensation de l'unité de soi-même. Il fait le maître : identification projective sur ma personne qui incarne la loi et le rassure. Il a besoin d'une carapace symbolique. Face à son angoisse, il a besoin de cela pour se rassembler, un besoin de fusion.

Le danger :

J'ai peur de me perdre là-dedans. La Loi du Conseil fait contre poids à cela, c'est-à-dire la loi/sanction est dite. L'attitude de Julian est située par le Conseil, elle n'est pas supprimée, il en a besoin et on l'accepte mais elle s'inscrit comme interdite et inter-dite¹⁶. La Loi nous protège (Julian et moi). C'est la Loi de la classe et non celle de la maîtresse. En deçà de la Loi symbolique du Conseil, l'accueil des institutions doit jouer à des niveaux plus archaïques et

¹⁵ D.W. Winnicott, Jeu et réalité, relation entre l'objet transitionnel et le symbolisme, page 35

¹⁶ Pierre Johan Laffitte

c'est là que les lieux de parole et d'échanges sont importants : Quoi de Neuf, présentation de choses...

Définition de l'individu : « De tout individu ayant atteint le stade où il constitue une unité, avec une membrane délimitant un dehors et un dedans, on peut dire qu'il a une réalité intérieure, un monde intérieur, riche ou pauvre, où règne la paix ou la guerre. »¹⁷

Le nourrisson se sert de son pouce, de ses doigts, d'objets « autres-que-moi » appelés « phénomènes transitionnels » où un objet ou un phénomène est vital pour l'enfant et sera utilisé par ce dernier au moment de l'endormissement afin de combattre ses angoisses.

Ces modèles de phénomènes transitionnels peuvent persister plus tard. Pour Julian, c'est le cas. En installant ses jouets par terre et en s'y roulant dedans il tente de se rassurer, d'effacer l'angoisse qui le hante, l'angoisse de se retrouver seul ? La peur de l'abandon ?

« Les modèles établis lors de la petite enfance peuvent persister ultérieurement. C'est ainsi que l'objet moelleux primitif continue d'être absolument indispensable au moment de l'endormissement, ou de la solitude, ou quand menace un sentiment de dépression [...] Le besoin d'un objet spécifique ou d'un modèle de comportement établi lors des premiers stades peut réapparaître, quand l'enfant est menacé d'une déprivation. »¹⁸

Julian a besoin de ces rituels pour le moment, en cela, il tente de faire disparaître toutes les angoisses qui sont présentes. Mettre des jouets par terre et s'y rouler dedans fait partie de son quotidien qui l'aide à se sentir mieux.

La classe

Elle est et a été là pour l'accueillir lui et ses rituels. Quand Julian est arrivé au sein de notre école ces rituels nous ont beaucoup interpellés, ses camarades et moi-même. Personne ne comprenait pourquoi il faisait tout cela mais après avoir expliqué à ses camarades que Julian avait parfois besoin de faire des choses qui pouvaient leur paraître parfois surprenantes mais c'était ainsi. Il fallait l'accepter lui et sa bulle. Je ne croyais pas moi-même en ce discours mais je m'en étais convaincue. Il fallait l'aider. Ses camarades ont fait preuve de beaucoup de patience, durant des mois, mais à aucun moment ils n'ont laissé tomber. Même s'ils savaient

¹⁷ D.W.Winicott, Jeu et réalité, page 29

¹⁸ D.W.Winicott, Jeu et réalité, page 33

que Julian ne les écoutait pas, ils allaient toujours vers lui pour tenter de jouer ensemble, de discuter. Il en va de même pour le travail, il n'écoutait pas quand un camarade lui expliquait une consigne mais aucun moment les élèves se sont découragés.

« Cette aire intermédiaire d'expérience, qui n'est pas mise en question quant à son apparence à la réalité intérieure ou extérieure (partagée), constitue la plus grande partie du vécu du petit enfant. Elle subsistera tout au long de la vie, dans le monde d'expérimentation interne qui caractérise les arts, la religion, la vie imaginaire et le travail scientifique créatif. »¹⁹

Je voudrais revenir à une voire deux notions qui me parlent dans ce paragraphe :

Julian ne veut pas de « La vie imaginaire ». Julian a besoin d'un contrôle permanent sur ce qui se passe dans sa vie. Julian ne peut pas et ne veut pas laisser son imaginaire l'emporter sur sa raison. Cela lui est impossible. Ses dessins contés nous font bien voir cette angoisse du « non contrôle ».

« La création ». Julian ne veut pas s'y abandonner en tout cas, ne voulait pas s'y abandonner. Il faisait ce qu'il savait. Nous reviendrons plus tard sur ces points-là qui méritent d'être davantage développés.

La Loi de la classe aide l'enseignant dans sa relation avec Julian :

J'aurais peut-être dû, à certains moments, agir avec cet enfant comme je le faisais avec les autres. En effet, voyant qu'il progressait et qu'il devenait si rapidement bilingue et aussi à l'aise avec la langue, je ne voulais ou ne pouvais pas m'attarder sur son attitude à faire le « maître ». Je « fermais un peu les yeux » là-dessus. J'étais hantée par la peur de faire marche arrière avec cet enfant. J'avais tellement peur qu'il retourne dans cette bulle que je ne voulais pas le contrarier. Les semaines ont passé puis je me suis décidée. Un vendredi, lors du Conseil, j'ai pris la parole pour le critiquer. Voyant que je m'adressais à lui, Julian a été quelque peu déstabilisé. Je me suis lancée, la peur au ventre.

¹⁹ D.W. Winicott, Jeu et réalité, page 49

« - Tu sais, je te critique aujourd'hui comme tes camarades ont pu le faire auparavant car tu fais mon métier. Toi tu as ton métier d'élève. Moi j'ai mon métier de maîtresse. Je voudrais que tu t'en tiennes à ton métier et moi au mien. Est-ce-que tu comprends ?

- Oui.
- Tu sais, quand un de tes camarades n'a pas le comportement qu'il faudrait, ce sont les plus grands en comportement qui s'occupent de cela quand je suis absente. Ce n'est pas à toi de le faire. Tes camarades t'ont déjà critiqué pour cela, les plus grands t'ont expliqué qu'ils étaient là. Veux-tu dire quelque chose ?
- Non.
- D'accord. Quelqu'un veut prendre la parole ?

Rose lève le doigt. Rose est une des plus grandes en comportement. Avec une voix douce, elle s'adresse alors à lui :

- Tu sais Julian, quand tu es contrarié par le comportement d'un autre élève tu dois nous le dire. Nous sommes grands en comportement, tu peux nous faire confiance.

Rose est une élève très douce et sensible et a su particulièrement accepter le comportement parfois « pénible » il faut le dire, de Julian.

- Tu veux répondre quelque chose à Rose ?
- Non, ça va.
- As-tu bien compris ce que nous venons de te dire ?
- Oui.
- Quelqu'un veut ajouter quelque chose ? Pouvons-nous passer ? »

Suite à ce Conseil, mes paroles avaient été posées. Les choses étaient dites. Il avait entendu, il avait écouté mais je savais qu'il n'en tiendrait sûrement pas compte mais je me sentais soulagée. La Loi nous protégeait et nous aidait tous les deux. La Loi me permettait de lui faire des remarques parfois lourdes et difficiles à entendre. La Loi lui permettait d'entendre, elle le faisait sortir de ce monde qu'il s'était créé, ce monde où il se sentait tant en confiance. La Loi et le Lieu lui permettaient d'être tout autant en confiance. Il n'avait pas peur. La Loi nous rassurait, lui et moi.

Nous venons là de tenter de comprendre le comportement de Julian, surtout autour des rituels qu'il peut avoir. Les rituels lui permettent de se détacher sûrement d'une angoisse qui l'envahit au quotidien. En cela, il a besoin des rituels pour se sentir bien.

La classe a accepté Julian. Il pouvait avoir confiance. J'étais là. Nous étions là. Nous étions tous protégés.

3) L'efficacité spécifique de chaque institution

Le Conseil : étape ultime de l'intégration dans le symbolique.

Là aussi, je vais présenter l'évolution des Conseils dans leur chronologie et tenter de comprendre le comportement de Julian.

« Seul lieu de décisions, limité dans l'espace et le temps, le Conseil est lui aussi protégé par des lois :

- j'écoute qui parle
- je demande la parole
- je ne me moque pas
- je ne répète pas ailleurs ce que j'entends ici.

Seul lieu de décision, limité dans l'espace et le temps, protégé par des lois, le Conseil est aussi un lieu de parole où le plus petit peut affronter le plus costaud parce que seule la parole est autorisée. Un lieu où il faut s'efforcer de mettre en mots un conflit, une révolte, une souffrance, une difficulté, que l'on a appris à différer. »²⁰

Le premier Conseil

Le tout premier Conseil nous a permis de faire connaissance, de se présenter, de rassurer. L'accueil d'un élève n'est pas chose évidente. On a envie en tant qu'enseignant qu'il se sente

²⁰ Mémento de Pédagogie Institutionnelle, René Laffitte et le groupe Vers la Pédagogie Institutionnelle, page 101

bien et qu'il soit épanoui au sein du groupe, de la classe. J'ai choisi de faire un Conseil exceptionnel ce jour-là. Nous nous sommes tous présentés, les élèves ont expliqué le fonctionnement de la classe à Julian. J'ai ajouté que nous allions l'aider durant les premières semaines. Il semblait ailleurs, il était avec nous sans l'être. Je sentais mon angoisse monter. Le Lieu nous protégeait.

Le deuxième Conseil

Il a été celui du changement de métiers. J'ai choisi un métier pour Julian en y expliquant qu'il fallait s'y tenir, tous les jours. Je lui expliquais que ce métier était rémunéré et qu'avec cet argent il pourrait faire le Marché. Son tout premier métier a été celui de compter les enfants après chaque récréation. La première fois je l'ai aidé. Cette aide n'a plus jamais été nécessaire. Son métier c'était sa façon de se et de nous prouver qu'il était avec nous, qu'il faisait partie de notre classe.

Le troisième Conseil

Celui-là s'est passé sans Julian. Ce jour-là ; il était malade. J'en avais profité pour prendre la parole auprès de ses camarades :

Le vendredi, c'est le jour du Conseil et du Marché. Julian est absent. Je profite de ce moment pour m'inscrire en critiques. Le Conseil se passe bien, puis nous arrivons à ma critique, je critique les plus grands de l'école car ils ne vont pas assez chercher Julian pour jouer dans la cours. Je précise que c'est aussi cela avoir un comportement de grand, c'est aider les autres et aller vers eux. Certains me répondent alors qu'ils vont le chercher pour jouer mais c'est lui qui ne veut pas. Je leur dis alors que je ne les vois pas souvent aller vers lui. Je les encourage à aller le voir davantage, plusieurs fois par récréation. Nous passons aux félicitations et achevons le Conseil.

« Parmi les multiples fonctions du Conseil, certaines sont moins évidentes que d'autres mais n'en sont pas moins importantes. Ainsi, en ce qui concerne l'intégration, thème à la mode dont de nombreux textes, à défaut de nous éclaircir sur le problème, nous rabattent les oreilles. L'intégration d'un enfant dépend moins de l'empathie du maître que de l'agacement du milieu dans lequel on prétend l'intégrer. Cela commence par l'accueil.

L'expérience montre que l'accueil d'un enfant dans la classe ne se résume pas à lui sourire en lui disant des gentillesse et que cela ne suffit pas pour l'intégrer au groupe. C'est au niveau

symbolique que se situent les leviers de l'intégration. Un enfant peut être en classe sans y être... inscrit symboliquement. L'inconvénient est que, si cela peut passer inaperçu, les répercussions d'une telle situation, elles, peuvent être multiples et douloureusement réparables. »²¹

Mes doutes

Avais-je bien fait d'insister à ce point ce jour-là ? Je savais que ses camarades en faisaient déjà beaucoup, le groupe fonctionnait très bien mais je savais qu'il pouvait fonctionner encore mieux. Julian était là et il s'agissait peut-être d'un moyen de souder davantage le groupe classe. À la fin de ce Conseil les plus grands étaient fatigués, ils avaient sûrement cette impression que je ne me rendais pas compte de tous leurs efforts. Pour moi, le seul moyen d'avancer et de faire que Julian se sente bien reposait sur ses camarades. Il s'agissait pour moi de la clé.

Julian ne se sentait pas vraiment concerné par les Conseils de cette première année scolaire. En fin d'année, certains de ses camarades, les plus grands en comportement ont commencé à le critiquer. Comme j'ai déjà dit précédemment, je n'en tenais pas compte. Dès la rentrée scolaire suivante Julian était critiqué tous les vendredis ou presque.

Julian entendait toutes ces critiques, il était présent à chaque Conseil mais Julian ne pouvait pas en tenir compte. Son comportement autoritaire était plus fort.

Le Conseil a aidé ses camarades à verbaliser leur colère parfois. Le Conseil posait les choses. Nous savions tous que Julian ne pouvait pas s'empêcher de faire le maître mais au moins c'était dit.

Les autres lieux de parole : un accueil plus feutré des angoisses archaïques.

« Le Quoi de Neuf est pour un enfant une occasion de ne plus se sentir seul au monde et, parfois, parce qu'il sait qu'ici il sera accueilli en toute sécurité, de partager un fardeau trop lourd. Cette mise ou remise en circuit d'un échange interrompu, relayée par d'autres institutions et d'autres situations dans la classe, lui permet souvent de retrouver du sens, du goût de vivre et de grandir.

²¹ Mémento de Pédagogie Institutionnelle, René Laffitte et le groupe Vers la Pédagogie Institutionnelle, page 118

Mais ce que dit tel enfant, au Quoi de Neuf ?, n'a pas seulement une utilité vis-à-vis de lui-même. Sa parole produit aussi un effet plus ou moins repérable sur les autres, le groupe, la classe (y compris l'instituteur) : un effet de bifurcation du sens, d'aiguillage, de redéploiement, de métabolisation régulière des vécus individuels et collectifs. »²²

Le premier Quoi de Neuf qu'a fait Julian n'avait pas de sens. Il parlait de la voiture de son père, qu'il allait vite. Il nous parlait aussi de vacances, de la mer. Tous ces faits s'étaient-ils déroulés au cours de la même période ? Lors du premier mois qui a suivi son arrivée je me posais beaucoup de questions qui restaient sans réponses. J'avais peur, j'avais mis la barre beaucoup trop haute en accueillant Julian. Ces peurs ne me quittaient plus et j'en rêvais souvent.

Petit à petit, cet élève a parlé occitan. Ses Quoi de Neuf semblaient avoir davantage de sens. Ses camarades écoutaient attentivement ce qu'il nous racontait. Ils lui posaient des questions. Au départ il n'y répondait pas puis après quelques mois il a commencé à répondre à certaines questions, par des réponses courtes.

Je comprends maintenant que le dialogue lui faisait peur. Il ne maîtrisait pas cela alors il préférait répondre par des réponses courtes mais claires.

Il parlait de ce qu'il connaissait : son père, sa mère, ses « biquettes », sa nounou et ses chiens. Il ne s'aventurait pas dans des Quoi de Neuf qu'il n'aurait pas pu contrôler. Ses interventions faisaient cependant penser à des rituels que nous partagions chaque lundi. Durant une longue période il nous a parlé de ses chèvres. Des petits étaient nés. C'était tout nouveau pour lui, il ne maîtrisait pas cela alors il nous en parlait car il savait que le Lieu le protégeait. Il pouvait parler, on l'écoutait.

Le Quoi de Neuf lui a permis d'extérioriser à sa façon ses angoisses, ses peurs. Peu importe si son discours était parfois incohérent. Sa parole ne tombait pas dans l'oubli. Le Quoi de Neuf a été pour lui un lieu de parole, mais surtout, un lieu d'existence.

²² Mémento de Pédagogie Institutionnelle, René Laffitte et le groupe Vers une Pédagogie Institutionnelle, page 106

La présentation de Choses :

Le mardi, c'est le jour de la présentation de choses. Jusque-là, ce moment n'avait pas intéressé Julian mais ce mardi 7 février 2012 Julian s'inscrit. Il raconte : « c'était le livre de Tarzan. Le léopard est méchant. Cala l'a attaché. » Julian s'arrête là, ses camarades lui posent des questions, mais Julian n'écoute pas vraiment les questions et répond à côté. Je le remercie d'avoir pris la parole et d'avoir présenté le livre. Il ne répond pas aux questions de ses camarades mais c'est déjà bien d'avoir présenté le livre.

Il s'agissait là de sa première présentation. Il a mis davantage de temps à participer à cette institution.

Un mardi, nous faisons la Présentation de Choses. Julian a amené un poster avec les nombres de 1 à 100. Il présente son poster à la classe et ajoute qu'il sait compter jusqu'à 100. Il commence donc par compter en occitan jusqu'à quarante, puis termine en français jusqu'à 100. Je reste alors sans voix, les plus grandes le félicitent et une d'entre elles me dit : « as vist regenta, es en granda seccion e sap comptar fins a 100 ! »

Ce mardi-là, j'ai été impressionnée par ce côté si sûr de lui que je ne connaissais pas. Il connaissait les nombres jusqu'à cent sur le bout des doigts, à notre plus grand étonnement. Je me souviens que ce moment m'avait marquée et avait aussi marqué ses camarades.

Avec le recul, je comprends que cette présentation n'était pas anodine, il présentait cela car il savait, il contrôlait. Jusque-là, Julian ne présentait que des livres ou des jeux de société. Cette fois-là, il s'agissait d'un poster avec les nombres allant de un à cent.

Julian a toujours présenté des choses qu'il connaissait. Il semblait avoir appris son discours par cœur. Il se laissait quand même moins aller durant ce moment. Il était bien plus à l'aise avec le Quoi de Neuf.

Julian ne savait pas et ne sait toujours pas donner son avis. Il est tellement angoissé d'être lui-même et d'avoir sa propre parole qu'il existe au travers du discours des autres (à la maison, il représente le discours de l'école et vice-versa) et dans une identification projective massive sur l'autre qui le rassure et qui l'assure. La classe l'accueille tel qu'il est mais refuse d'acquiescer à cette croyance, elle lui signifie que « faire le maître » n'est pas exister réellement et que répéter le discours d'autorité est la seule parole possible.

L'occitan : une institution de la parole et non plus un objet d'apprentissage.

III- L'OCCITAN, UNE INSTITUTION DE LA PAROLE ET DE L'ÉCHANGE DANS LA CLASSE

1) Que veut dire l'occitan comme institution ?

« Il faut revenir sur ce que signifie le terme d'*institution* selon la pédagogie des Calandretas : il s'agit d'un outil qui nous permet de mieux travailler et vivre ensemble. C'est ainsi que Fernand Oury et Aïda Vasquez définissent l'institution :

La simple règle qui permet d'utiliser le savon sans se quereller est déjà une institution. L'ensemble des règles qui déterminent ce qui se fait et ne se fait pas en tel lieu, à tel moment, ce que nous appelons les lois de la classe, en sont une autre. Mais nous appelons aussi institution ce que nous instituons : la définition des lieux, des moments, des statuts de chacun suivant son niveau de comportement, c'est-à-dire selon ses possibilités, les fonctions (services, postes, responsabilités), les rôles (présidence, secrétariat), les diverses réunions (chefs d'équipe, classes de niveau etc.), les rites qui en assurent l'efficacité. Nous pensons qu'il est possible d'institutionnaliser le changement, c'est-à-dire de faire en sorte que ce changement soit permanent⁴.

Une institution n'est pas qu'un outil d'organisation ; en même temps, tout ce qui devient une institution devient quelque chose dont on questionne en permanence non seulement l'utilité, mais le bien-fondé, et donc le sens que cette chose fait pour nous, là, maintenant. Et en cela, la pédagogie institutionnelle peut aider enseignants et élèves dans la tâche indispensable de dégager le bien-fondé de l'usage de l'occitan, en permettant à l'occitan d'accéder à un statut de « chose de langage », sur laquelle on peut « mettre des mots ».

Institutionnaliser quelque chose, c'est mettre à une place symbolique ce « quelque chose », place dans un langage qui la rende articulable, pour l'ouvrir à la possibilité d' « être parlé », afin d'en négocier le sens et la valeur. Institutionnaliser l'occitan, c'est « parler l'occitan », non pas comme on « parle occitan », en croyant que ça va de soi (ou en faisant comme si, « parce que c'est la norme linguistique », ou « parce qu'on est payé pour ça »), mais pour faire advenir l'usage de la langue comme objet de parole, pour en situer le sens. Et donc, forcément, c'est accepter de courir le risque de descendre ce « quelque chose » de son

piédestal, lorsque l'on se rend compte que l'éthique qui devrait le porter bat de l'aile — autrement dit, en ce qui concerne la langue que l'on parle dans la classe, occitane, française ou autre, lorsque les sujets qui le parlent l'annoncent en s'en désintéressant autant que de la division à deux chiffres une fois le test d'évaluation passé.

Cela correspond à l'abord par la pédagogie institutionnelle de la classe et du métier d'écolier : « parler l'occitan » comme on « parle une situation », comme on « parle une joie », ou comme on parle une peine, une angoisse, un conflit lors du Conseil ou dans un texte libre. « Parler l'occitan », entendu ainsi (comme « parler les maths » par exemple), c'est questionner « ce que je fais là, moi qui apprends l'occitan, moi qui pourrais parler occitan, moi qui ne veux pas parler occitan, moi qui désire parler occitan, moi qui, tiens, me surprends ce matin à parler occitan, etc. ». Quel sens cette langue revêt-elle pour moi, moi parmi les autres, moi dans ma classe et mon école, éventuellement dans ma famille, mon quartier ou mon village ? Ainsi questionné, l'occitan devient une institution de la classe, un outil pédagogique, et plus seulement un vecteur de communication plus ou moins imposé, ou une matière d'apprentissage. Les enseignants en langue occitane qui tentent de mettre en place une pédagogie institutionnelle ont la même tâche que leurs autres collègues qui mettent en place une classe où l'on communique en langue française : redonner du sens à l'apprentissage de la langue et, pour cela, placer l'enjeu du code langagier non seulement à hauteur de la didactique de la langue, mais à hauteur de la classe structurée comme un langage. Dans une telle classe, les enfants jouent, ou rejouent, une partie importante : celle, fondamentale, de devenir des sujets de langage, c'est-à-dire rien de moins que des sujets humains »²³

Quand Pierre Johan Laffitte parle d'une partie fondamentale qui est pour les enfants de devenir des sujets humains, cela a été le cas avec Julian. L'occitan et la Pédagogie Institutionnelle l'ont aidé à être lui, à se construire petit à petit et à se découvrir. La langue a été un vecteur de langage et d'ouverture.

« L'occitan est la langue qui accueille, qui écoute : celle qui fait entrer l'enfant dans « les lieux communs » du groupe, à travers les « mots » des autres qui écoutent et interprètent. Pareille langue ne s'impose pas au sujet, mais se propose à l'écouter : au Quoi de neuf ?, l'enfant parle comme il peut, comme il désire ; en revanche, la langue qui écoute sa parole, l'interprète et prête attention à ce qu'il livre d'intime à la classe, c'est l'occitan. C'est

²³ Pierre Johan Laffitte, L'occitan comme institution de la classe, page 7

l'occitan qui écoute ce que l'enfant a à dire, primordialement ; c'est cette langue-là, aussi étrange, étrangère soit-elle, qui l'étaye dans son effort de parole. L'occitan « parle l'enfant » avant que l'enfant ne parle l'occitan. Je sais que ce point fait débat parmi vous ; vous devinez, à ces quelques lignes, quelle est ma position sur la question... Dit autrement encore, si l'on n'impose pas l'occitan au nouveau venu, en revanche l'occitan s'impose, de façon neutre mais incontournable.

Prenons par exemple le même enfant quand il est non plus celui qui est accueilli, mais l'un de ceux qui accueille la parole d'un autre enfant, et lorsqu'il est en posture de lui poser des questions au Quoi de neuf ?, il travaille son écoute et sa parole en tant que sujet de la langue des institutions. Lorsqu'il sera disposé à poser des questions, d'abord « habituelles », puis de plus en plus précises, il apprendra à le faire toujours plus en occitan. Je renvoie encore une fois, sur ce sujet, à la monographie de Françoise Théron. Par ailleurs, l'occitan *s'impose* de fait dans la mesure où il est la langue qui traduit la loi et transmet sa vertu d'accueil et de réassurance (« on ne se moque pas », etc.). C'est aussi celle dans laquelle se déclinent les décisions du Conseil, et qu'il faut maîtriser pour maîtriser la loi et avoir recours à ses outils au lieu de n'être que manipulé par elle. L'occitan peut donc apparaître comme la langue du vrai pouvoir, celui qui donne la responsabilité et la liberté qu'autorise la classe coopérative. Cette trilogie pouvoir/liberté/responsabilité, Fernand Oury disait déjà qu'elle était fondamentale pour définir toute existence sociale, de l'écolier mais pas seulement. Son étendue, les enfants la perçoivent — plus ou moins vite, il est vrai. On n'oblige pas les enfants à parler occitan : par contre, la voie (et la voix) du pouvoir dans la classe passe par l'occitan, et il leur faut accepter la loi s'ils veulent en être les sujets : c'est la « le piège symbolique dont on ressort grandi », dont parlait souvent le fondateur de la pédagogie institutionnelle. »²⁴

L'occitan a été pour Julian une véritable institution, dans le sens où cette langue a été le pouvoir de son entrée dans la vie, dans l'existence, dans le réel.

²⁴ Pierre Johan Laffitte, L'occitan comme institution de la classe, page 11

2) L'occitan, langue d'accueil du sujet

« Au “*quoi de neuf ?*”, les apprentis occitanophones peuvent s'exprimer dans la langue qui leur vient : français, occitan ... La maîtresse n'est pas là pour reprendre le niveau de langue ni le niveau de langage. D'autres moments en d'autres lieux sont prévus pour cela dans l'emploi du temps de la classe.

René Laffitte disait souvent, comme un clin d'oeil, que les calandretas ne sont pas des écoles bilingues mais des écoles trilingues où on parle le français, l'occitan et... la langue du Sujet, une langue qui ne se parle pas telle un code. C'est la partie immergée de la personne, ce qui est sous la surface des échanges conscients, qui se donne à entendre, dans des mots, des attitudes, des silences, des lapsus, des non-dits, des évitements, tout ce qui type un Sujet et nous échappe. »²⁵

L'occitan est dans nos écoles Calandretas un moyen de communication et d'échange. Nous parlons occitan dès le commencement de la classe jusqu'à la sortie des classes. Nous communiquons avec nos élèves en occitan et ils nous répondent en occitan aussi.

Dans ma classe le Quoi de Neuf se faisait en groupe entier. J'avais une classe unique avec six niveaux et des élèves allant de la toute petite section au cours élémentaire première année. En début d'année j'étais présidente lors du Quoi de Neuf ; les élèves levaient la main et je les inscrivais sur mon cahier. Je donnais la parole aux élèves inscrits dès qu'un élève avait terminé et que les questions/remarques avaient été faites au sujet de l'intervention.

Lors de son premier Quoi de Neuf je me souviens que Julian avait pris la parole sans s'être inscrit, juste après l'intervention d'un de ses camarades. Je lui avais alors expliqué que pour prendre la parole et faire une intervention il fallait qu'il s'inscrive tout comme ses camarades en début de séance.

Le terme de « langue d'accueil » proposé par Françoise Théron est réellement ce qui s'est produit avec Julian. Cette langue l'a accueilli lui et tous ses « bagages ».

Tout comme Françoise Théron le précise, au départ je questionnais beaucoup, je ne voulais pas que la parole de Julian tombe dans l'oubli. Ses camarades se contentaient d'accueillir sa parole et de l'écouter car le discours de Julian n'était pas clair. Je posais moi-même les

²⁵ Le Quoi de Neuf ?, Françoise Théron, page 118

questions à Julian sans avoir de réponse, ou alors, sa réponse ne correspondait pas à ma question mais peu importe, on donnait de l'importance à sa parole.

Lors des Quoi de Neuf, Julian parlait parfois de ses « biquettes ». En fin d'année tous ses Quoi de Neuf étaient centrés sur ces premières. Ses camarades jouaient le jeu et lui posaient des questions. Je ne comprenais pas pourquoi ces chèvres revenaient sans cesse chaque lundi au moment du Quoi de Neuf.

Pour Julian c'était sa façon de dire, de raconter, de vivre. Les biquettes nous permettaient à tous d'entrer dans la communication, dans l'échange. Parler des chèvres tous les lundis était parfois pesant pour nous tous mais nous avons compris que c'était important pour lui et que cela faisait partie de son accueil dans notre classe.

Julian a d'abord beaucoup écouté avant de se lancer mais cela ne veut pas dire qu'il n'était pas là comme j'ai pu le croire. Au départ il écoutait beaucoup, moi, je pensais qu'il n'entendait pas vraiment ce que nous disions mais mon avis a changé quelques semaines après sa rentrée. Julian a progressivement prononcé des « mots clés » puis s'est lancé dans des phrases. Je me souviens que quand il prononçait ses premières phrases il ne demandait pas si ces dernières étaient correctes. Il parlait et c'était déjà beaucoup. Au fur et à mesure, ses phrases étaient pertinentes et peu de fautes apparaissaient. Quand j'ai quitté l'école, j'ai laissé un élève bilingue parfaitement qui demandait à chaque prise de parole d'apprendre des mots nouveaux. Julian c'est aussi cela, un élève très perfectionniste.

Tout comme Françoise Théron parle de « séparation avec les parents » concernant la première année scolaire d'un enfant, pour Julian cela a été une séparation avec un monde virtuel dans lequel il évoluait.

« Cette première année à l'école signe souvent la première séparation d'avec les parents.

Avant sa naissance, l'enfant est parlé par le désir de ses parents. Il est très tôt plongé dans un bain de langage. Mais il ne suffit pas au petit d'homme de sortir du ventre de sa mère pour naître. Il lui faut advenir, dans une seconde naissance, au monde de la parole et du langage pour prendre place dans le monde des humains. L'énonciation de paroles n'est pas une simple transmission de messages, c'est un mode de création du Sujet, le principe incessant de sa venue au monde. *« Le petit d'homme n'accède au langage et ne devient un être de désir que parce qu'il n'arrête pas de renoncer, de quitter, de se séparer, pour refaire sans cesse de*

nouvelles rencontres, de nouvelles découvertes, de nouveaux apprentissages. »11 Cet espace, ce lieu du “*quoi de neuf ?*”, vide et ouvert, va permettre au Sujet de donner à voir et à entendre ce qui l’habite et peu à peu le construit, au contact des autres à qui il s’adresse, qu’il entend, qu’il apprend à écouter, et au sein desquels il devient, toujours un peu plus, lui-même. Les petits sont réunis là, au “*quoi de neuf ?*”, du fait de cette séparation, de cette coupure d’avec leurs parents, de ce manque. Ce qui fait coupure va permettre d’entrer dans le langage, de sortir de la fusion avec la mère, de rendre possible une position de sujet. Ici, les parents sont parlés, symbolisés, et ont une existence dans cette sphère. »²⁶

Julian entretient une relation fusionnelle avec sa mère, elle veut que son enfant réussisse, peut-être trop parfois car quand Julian parle d’un sujet dont il a déjà parlé avec sa mère il tient le discours de cette dernière et non le sien. Le fait d’arriver dans notre établissement l’a aidé comme Françoise Théron le souligne, à entrer dans le langage, son langage à lui et non celui de sa mère ou de son père. Julian ne les oubliait pas pour autant et parlait souvent du métier de sa mère mais cela lui permettait de prendre de la distance vis-à-vis de tout cela. La classe l’a aidé à se construire en tant que Sujet et non en tant que « rapporteur » des paroles de ses parents.

3) Éléments qui nous font dire que cela fonctionne avec Julian

Rappelons que quand Julian arrive au sein de notre école, il ne connaît pas l’occitan. Il ne l’entend pas à la maison, cette langue lui est étrangère. Julian a des problèmes de comportement et est en retard dans certains apprentissages. Quand je l’accueille je me rends compte dès le premier jour de tous « ses problèmes ». Julian est dans son monde et cela m’inquiète. Il ne parle pas à ses camarades, quand je lui parle il répond à côté. Je me demande si tout cela n’est pas « trop » pour lui mais la première semaine se passe. Il ne semble pas « choqué » de nous entendre parler occitan et dès la première semaine il dira bonjour et au revoir en occitan. Son premier Quoi de Neuf se passe, il prend la parole, son discours ne se tient pas et il ne semble pas être avec nous, il semble ailleurs tout en étant quand même là.

²⁶ Le Quoi de Neuf ?, Françoise Théron, page 118

Mon inquiétude se renforce. Au secours ! Je n’y arriverai pas ! Je me rends compte la semaine suivante qu’il prend la parole au Quoi de Neuf. Les autres l’écotent, moi aussi. Nous posons des questions, il n’y répond pas.

Les semaines vont s’enchaîner jusqu’au mois de janvier. À ce Quoi de Neuf il tentera de faire une phrase en occitan. Ses camarades et moi-même le félicitons. Il n’écote déjà plus mais il a parlé occitan. Durant un moment, il était avec nous.

Cette langue a été pour lui une « bouée de sauvetage », dans le sens où il s’est agrippé à elle pour entrer dans le groupe, il s’en est servi pour entrer dans la communication. Au départ, il ne faisait que des phrases n’ayant pas vraiment de sens mais petit à petit, il a entendu, écote, appris cette langue et elle a été là pour lui et pour nous.

Elle nous a aidé à se comprendre de plusieurs façons : nous avons compris que Julian pouvait avoir des relations amicales avec ses camarades et qu’il pouvait jouer avec eux, nous avons compris que Julian était en détresse et tous ensemble, grâce à la langue nous l’avons aidé à « progresser », mais aussi nous nous sommes compris car nous parlions la même langue que ses anciens camarades ne parlaient pas dans son ancienne école et que nous avons tenu à lui apprendre malgré les difficultés rencontrées. Nous nous sommes compris, et ce, grâce à l’occitan langue de repère. Julian était tellement perdu et angoissé qu’il s’était créé ce monde où il se protégeait de tout et de tous. Ce monde lui appartenait, il évoluait dans son dessin animé comme un personnage, une pièce rapportée.

Peu à peu, il s’est ouvert à un autre monde, un peu plus grand, où d’autres personnages évoluaient, mais des personnages réels : ses camarades et moi-même. Il a appris à connaître ce monde, il a évolué dedans, il avait un vrai rôle. Il était un élève entouré d’autres élèves, ce monde était « régi » par des Lois, pas de simples lois, nos Lois. Julian a toujours beaucoup de mal à en respecter certaines mais elles sont les mêmes pour tous. Ceux qui ne les respectent pas paient. Nous ne nous cachions pas de le critiquer pour son comportement autoritaire et sa façon de vouloir faire le maître mais nous l’acceptons, tel qu’il était et qu’il est. Nous étions tous conscients de ses difficultés, Julian préférait payer des amendes et donc s’interdire de faire le Marché plutôt que d’arrêter de « faire le maître ». Julian continue toujours d’avoir ce comportement et les Lois n’ont pas changé. Pour le moment il ne peut pas faire autrement, ce comportement le rassure sûrement.

Ce monde dans lequel il est entré, ce nouveau monde c'est l'occitan. L'occitan comme porte d'entrée dans la classe et donc dans l'existence. L'occitan lui a permis d'exister et d'évoluer en tant que tel. L'occitan est ici à rapprocher indéniablement de la Pédagogie Institutionnelle sans laquelle son parcours n'aurait peut-être pas été le même. Julian s'est servi des moments de parole pour faire son « entrée ».

Le Quoi de Neuf en est une belle preuve. Cet espace restreint, ce petit groupe aussi, treize élèves et moi-même lui ont permis de s'y sentir bien et de pouvoir se laisser aller, se lâcher, s'exprimer enfin sans que quiconque ne se moque. Je tiens à rappeler une fois de plus qu'avant d'arriver au sein de notre établissement Julian était dans une autre école et quand sa nounou allait le récupérer il était tout seul dans son coin. C'était un enfant solitaire qui n'avait pas de copains. Notre « monde » l'a accueilli sans lui laisser la possibilité de rester seul. Ce petit monde qu'il s'était créé pour se protéger a presque totalement disparu, laissant place à un nouveau monde, celui de l'occitan, celui du langage, celui de la communication, du sourire, de l'épanouissement mais surtout de l'ouverture.

L'occitan l'a fait entrer dans le monde réel où il a sa place. Il tient toujours son discours au travers des autres mais il existe.

L'occitan reste quand même la langue qu'il exporte comme quelque chose qui aide à faire sens (même si on comprend que c'est parce que je lui parle qu'il répond, mais enfin il répond !) Ce qu'il exporte c'est la langue de la loi dans la classe, celle qui l'a aidé à stabiliser un peu de sens dans ce qu'il vit et fait. De même, il exporte les autres institutions de la classe, c'est-à-dire les autres repères symboliques qui l'aident à traduire le monde, les actions des autres, et ses propres actions : « les amendes ». Julian est encore dépendant de cette langue, par exemple quand il me voit il ne peut pas s'adresser à moi en français, nous parlons uniquement occitan tous les deux car c'est ainsi qu'il se sent bien. Il s'agit quand même d'une première distanciation par rapport aux paroles des autres en elles-mêmes : il les interprète par rapport à des outils. Aussi collé soit-il, c'est une façon de mettre de la distance, de la médiation : de se distancer quelque peu. C'est en soi déjà un net progrès. Julian est là et n'est-ce pas là le plus important ?

Pierre Johan Laffitte dans « L'occitan comme institution de la classe » dit :

« La classe, quand elle est un groupe vivant, crée elle aussi une langue et une culture : elle aussi, il faut savoir l'entendre, la repérer, et la réintégrer dans la progression des enfants dans leur rapport au langage et au savoir linguistique.

Souvent, le discours commun du groupe « réchauffe » les relations qu'un enfant entretient avec les différentes langues que l'école lui ordonne de s'exprimer ; et alors, c'est tout le rapport de l'enfant à l'apprentissage qui s'en trouve modifié. Cf. le cas des textes libres, des problèmes vécus, les lieux de parole, etc. Mais pour tenir compte d'une telle dimension de la langue, celle de la classe, et pour qu'en profite l'apprentissage de la langue sociale, il faut en passer par un questionnement de la langue, en soi : en faire, non seulement une obligation, mais une institution. Questionner en elle, donc, ce qu'il s'y joue quant au langage. »

Ce qui s'est joué dans ce cas c'est l'existence, celle d'un enfant angoissé à l'idée de faire partie de notre monde, un enfant qui s'était créé sa petite bulle pour se protéger d'un monde trop grand et trop compliqué pour lui. L'occitan a été libérateur et l'a aidé à vivre bien plus sereinement.

Les dessins contés

Julian a toujours montré une grande réticence quand venait le moment des dessins contés. Les premières fois, il ne dessinait presque rien sur sa page : souvent un trait ou un point. Il venait alors à mon bureau en me disant qu'il avait terminé et me racontait ce qu'il avait dessiné : un point, un trait. Je tentais de lui faire imaginer une histoire mais sa réponse restait la même : « Es tot. »

Je pensais que Julian n'aimait pas, ne « savait pas » dessiner. Je ne comprenais pas. Un jour, il avait été secrétaire au choix de texte. Les dessins qu'il faisait représentaient pourtant très bien l'histoire qui était racontée par le président. Cet événement m'avait marquée car je n'arrivais pas à comprendre ce qui se passait. Je pensais qu'il ne savait pas dessiner mais en moins de trente minutes il venait de me prouver le contraire. Il me tardait de me retrouver à la séance de dessins contés suivante. Pour moi, le fait qu'il ait été secrétaire avait peut-être provoqué chez lui un déclic. Encore une fois je m'étais trompée, au cours de cette séance Julian avait dessiné un triangle, un rectangle et de la pluie. Pourquoi ?

Julian a continué de dessiner des formes géométriques jusqu'à la fin de l'année. Souvent des rectangles, des triangles, des carrés, des traits, de la pluie. Je me souviens d'une fois où il avait dessiné une maison. C'est arrivé une seule fois. Je lui avais demandé de m'en dire plus sur cette maison mais je n'en avais pas su davantage.

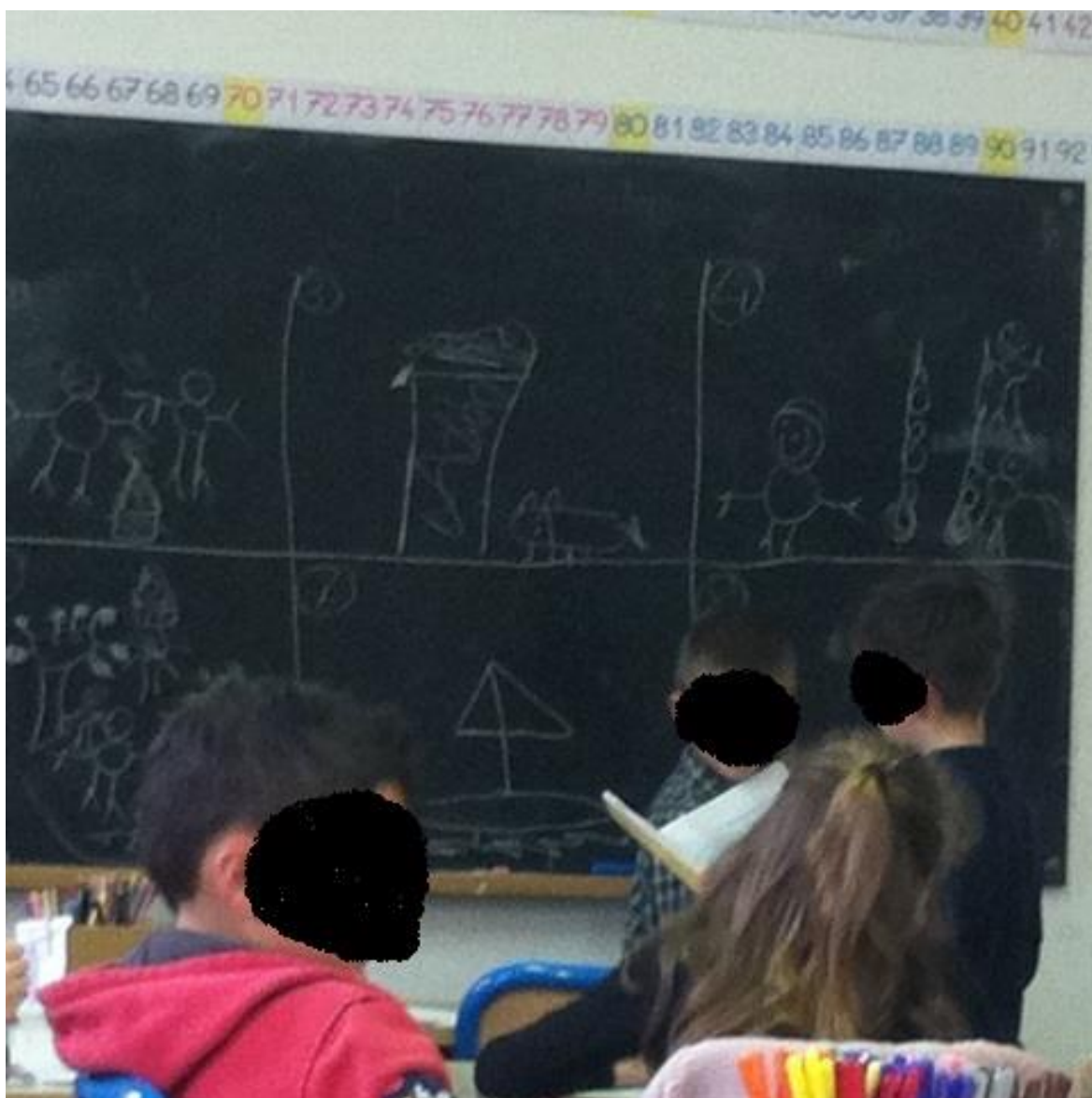
« De nos jours, il n'est plus pardonnable d'ignorer les dessins d'enfants. Ils apparaissent comme le moyen d'approche privilégié vers la connaissance de leur personnalité. Ce n'est ni uniquement un jeu, ni uniquement un rêve, mais à la fois un jeu, un rêve et une réalité. »²⁷

J'ai quitté la classe cette année et j'ai demandé à la nouvelle enseignante si elle pouvait prendre des photographies de Julian en tant que secrétaire lors d'un choix de texte. Je voulais avoir un autre regard sur les dessins qu'il peut réaliser. Nous allons donc nous intéresser à quelques photographies prises par la nouvelle enseignante d'un moment de choix de texte où Julian était secrétaire.

²⁷ Roseline Davido, La découverte de votre enfant par le dessin, 2012, Le dessin, ce méconnu, page 9



Sur cette image, il dessine la septième histoire. Il semble concentré, les autres élèves sont au travail. Julian semble complètement à l'aise avec le métier de secrétaire. Il a dessiné des bonhommes patates et des membres-bâtons mais ses dessins sont bien plus expressifs que les formes géométriques qu'il fait lors des séances de dessins contés.



Le septième dessin représentant un bateau a été terminé. Le président s'apprête à lire la huitième histoire sous le regard très attentif de Julian.

Cette photographie montre deux côtés de sa personnalité : un enfant attentif mais aussi un enfant qui a besoin de contrôler. Il sait que son camarade sait parfaitement lire mais il veut quand même se rassurer en regardant le cahier de dessins contés. Il a besoin d'imaginer qu'il contrôle la situation pour pouvoir se lancer dans quelque chose. Les camarades semblent toujours autant concentrés, ce qui doit poser et rassurer Julian. Il n'a pas « besoin de faire le maître ». Les autres l'écoutent.



Cette troisième photographie montre approximativement tous les dessins de Julian. Il y en a neuf. Chaque dessin semble coller à l'histoire. On peut apercevoir des bonhommes, des maisons, des animaux, un bateau, des arbres, beaucoup de nuages sur certains dessins. Le dessin du bateau et des maisons sont nets. Il semblerait qu'il y ait des bourgeons à la pointe des branches.

Ces photos permettent de voir la diversité du « vocabulaire » formel qui permet bien à Julian de représenter des êtres différents, clairement identifiables comme ayant des référents distincts dans le réel. Possibilité, donc, de nommer le réel ; et surtout, diversité des types d'éléments (vivants, humains, animaux, paysages, objets, etc.). Nous pouvons remarquer une

diversité dans les rapports qui s'établissent, dans l'espace, entre ces éléments (les bonhommes sont disposés dans l'espace et sont à « leur place », à côté des maisons, des bonhommes semblent même jouer ensemble). Enfin, la conception d'une scène est unifiée et donc conception intégrée, unifiée du monde : en dessous de la surface qu'il ne maîtrise pas encore pour lui-même, il y a quelque chose d'unifié dans la parole de Julian.

N'ayant pas pu récupérer les textes je dois m'en tenir à ce que je vois et ce que je peux analyser des textes. Ces dessins-là n'ont rien à voir avec les dessins contés de Julian. Ces dessins semblent raconter une histoire.



Le secrétaire a terminé de dessiner les histoires. Il va maintenant devoir faire un rappel relativement bref à ses camarades de ce qu'il a dessiné pour chacun des neuf dessins.

Julian semble réfléchir et se concentrer avant de prendre la parole pour raconter ce qui se déroule dans chaque histoire. Il a besoin de se sentir en confiance.

J'ai demandé à ma collègue de me raconter ce choix de texte. Elle m'expliquait que quand Julian avait fait le rappel de ce qui se passait dans chacune des histoires il racontait, à la phrase près ce qu'avait lu son camarade président.

Julian n'a pas raconté avec ses mots, il ne peut pas. Il a raconté toutes ces histoires au travers du discours de son camarade qui était président.



J'aimerais ici revenir sur ce que nous pouvons voir sur ces différentes photographies.

Ces images sont très troublantes pour moi car j'ai cette impression de voir deux élèves : l'élève qui dessine des traits, des formes géométriques sans qu'il n'y ait une histoire et l'élève qui dessine des maisons, des bonhommes souriants, des bateaux, des arbres bourgeonnant.

Si l'on regarde de plus près les dessins de Julian on peut remarquer que la majorité d'entre eux est faite à partir d'une forme géométrique. Les arbres sont des rectangles droits par exemple. Certains nuages sont des ronds. Le toit de la maison ainsi que les oreilles de l'animal dessiné sont des triangles. Les dessins restent très géométriques mais il y a un tel écart entre le Julian secrétaire et le Julian élève au moment des dessins contés.

Je ne comprenais pas que cet enfant ne « sache pas » me raconter d'histoire alors que je l'avais vu en tant que secrétaire lors d'un choix de texte que je menais la deuxième année de sa scolarisation dans notre établissement.

J'ai en partie répondu à certaines questions auxquelles je n'arrivais pas à répondre l'an dernier. Je disais plus haut que Julian dessine des formes géométriques quand il s'agit du moment dessin conté, mais nous pouvons aussi remarquer que les dessins qu'il a réalisés, lorsqu'il était secrétaire, partent de formes géométriques. En effet, Julian dessine ce qu'il sait : les formes géométriques, il sait, il a appris, il connaît par cœur donc il fait.

Je me rappelle que lors du choix de texte où il avait été secrétaire Julian dessinait très rapidement ce qu'il entendait. J'entends encore le son de la craie qui tape contre le tableau. Les traits étaient gros, sans aucune hésitation.

Selon Roseline Davido, l'intensité du trait permettrait de savoir si l'enfant est plutôt calme ou le contraire.

« L'intensité du trait permet déjà de classer le sujet : un enfant qui n'a pas confiance en lui, qui est timoré et inhibé, tracera des traits fins, à peine marqués ; il reviendra sans cesse sur son dessin et, au besoin, s'aidera d'un règle. En revanche, celui qui trace des traits fortement marqués, au point parfois de trouer le papier, sera un enfant agressif. »

Peut-on dire que Julian soit agressif ? Il est surtout très autoritaire et pour moi, les traits si gros qu'il peut tracer reflètent surtout un enfant qui sait ce qu'il veut, un enfant autoritaire mais un enfant en besoin permanent d'être rassuré car s'il trace si vite ces traits c'est qu'il veut, dans un certain sens, se débarrasser rapidement de quelque chose qu'il ne maîtrise pas.

L'imaginaire, il ne contrôle pas alors il ne se lance pas vers le récit d'une histoire car il ne pourrait pas gérer tout ce qui se passe et serait dépassé. Dans son livre, Roseline Davido consacre un paragraphe à « la géométrie du dessin ». Elle y explique que suivant l'endroit où l'enfant dessine sur sa feuille cela a une signification. Je me rappelle que Julian dessinait souvent à droite de la feuille. Pour R. Davido, le fait de dessiner à droite représenterait l'avenir, l'extraversion, parfois aussi l'autorité. Elle fait aussi référence aux enfants qui dessinent des points qui seraient de « tempérament méticuleux ». En effet, Julian aime que son travail soit réalisé avec soin, mais surtout, il faudra qu'il termine un travail commencé.

« Ces productions de l'enfant sont ainsi de véritables fantasmes représentés, d'où sont décodables les structures de l'inconscient. »

Le dessin conté accueille l'incapacité de Julian à sortir de sa carapace. Tellement angoissé qu'il se réfugie dans des carapaces stéréotypées, carapaces symboliques : formes géométriques dont il se sert pour représenter des objets.

Il s'appuie sur la capacité des autres à raconter une histoire pour entrer dans cette capacité narrative, dans cette « enveloppe narrative ». Le discours des autres l'aide à articuler sa propre parole. Pour le moment il ne peut pas être lui. Il est lui au travers de ses camarades, de moi, de sa nounou et surtout de ses parents. Cet enfant a besoin de l'autre pour être lui, pour avoir sa pensée, pour agir.

Redire avec les mots exacts de l'autre, c'est quelque chose que fait Julian du fait de son incapacité pour le moment de dessiner ses mots: à la fois grande fidélité, mais également grande dépendance, impossibilité d'interpréter les propos d'autrui, de « reconfigurer », d'interpréter. C'est aussi, notons, une fonction idéal, mythique du dessin : être aussi précis que des mots. Dans le cas de Julian, c'est un idéal surinvesti, semble-t-il — comme si justement, avec ses propres mots, il était incapable d'entrer dans le contact avec les mots des autres, et les laissait totalement prendre la place, les siens propres demeurant tus.

Le dessin est support de cette fidélité un peu trop parfaite, mais qui semble si importante, ou en tout cas témoigner de cet effort réel qu'il produit, tandis que rien, dans une situation scolaire normale, ne le laisserait deviner — pas même à lui-même, qui sait... d'où tant d'enfants qui, à force de ne pas se voir eux-mêmes faire et se prouver en actes ce dont ils sont capables, finissent par ne plus même penser qu'ils pourraient le faire.

C'est donc dans la façon dont Julian habite l'espace de la classe qui peut nous aider à voir comment progresse l'image inconsciente qu'il construit de son corps propre

Et pour voir cela, il est évident qu'un lieu est particulièrement privilégié : c'est le dessin — Françoise Dolto elle-même l'a amplement utilisé. En revanche, ce qu'elle a beaucoup moins utilisé (et bien qu'elle ait eu connaissance des classes coopératives), c'est l'intégration de cette production dans le tissu institutionnel. Avoir accès, pour Julian, à l'occasion de dessiner, c'est ce que permet l'institutionnalisation du choix de texte et le métier de secrétaire. Mais plus qu'une simple occasion, qui ne serait alors qu'une « condition d'observation », c'est une

condition de possibilité : c'est parce que le milieu institutionnalisé permet cela, qu'il « fait portance » à l'enfant dans son effort et son désir. C'est ce qui fait dire à Jean Oury que l'espace institutionnalisé (de la classe autant que de n'importe quel secteur psychiatrique) est un « tenant-lieu d'espace transitionnel » : la classe ne remplace pas l'espace transitionnel, qui est intime à chaque sujet, mais elle offre un appui à chaque sujet qui souffre, dans son rapport au monde, du manque d'un tel espace où tâtonner et établir son juste rapport au monde, aux autres, au contact.

IV- LA RÉALITÉ DE JULIAN VUE DE L'EXTÉRIEUR DE LA CLASSE : CONFIRMATION ET POINTS DE CONVERGENCE AVEC D'AUTRES LIEUX DE VIE DE L'ENFANT

1- Bilan de la psychologue

Ce bilan a été proposé par la psychologue de Julian. J'ai retiré volontairement les informations confidentielles. Julian était suivi par une autre psychologue avant son arrivée au sein de notre Calandreta. Pour plusieurs raisons, les parents de Julian ont préféré arrêter de travailler avec la psychologue précédente, n'étant pas satisfaits.

Je vais maintenant réécrire le bilan de la psychologue actuelle de Julian :

La prise en charge psychologique de Julian a commencé le 6 juin 2012.

Les séances d'une durée de 45 minutes se sont déroulées en individuel au rythme d'une fois tous les quinze jours la première année. Compte tenu de l'amélioration globale du comportement de Julian, les séances se sont ensuite déroulées toutes les trois semaines pour arriver aujourd'hui à une séance toutes les 6 semaines. Julian s'est toujours montré agréable et respectueux de l'adulte lors des entretiens.

Julian est scolarisé en Calandreta.

Motif de la demande de consultation :

Julian a été diagnostiqué par le Docteur X, comme souffrant de Trouble Envahissant du Développement. Une prise en charge a été mise en place. Julian a des troubles du comportement et manifeste d'importantes angoisses de séparation. Il supporte difficilement la frustration et fait beaucoup de colères. Il est dans son monde et a tendance à se replier sur lui-même. Il souffre également d'encoprésie. Une prise en charge en psychomotricité a lieu en parallèle.

Observations cliniques lors des premières séances :

- Au niveau des interactions sociales : Julian connaît les règles de base mais a beaucoup de difficultés à les comprendre. Il ne sait pas toujours s'accorder à son interlocuteur. Il ne prend pas souvent en compte, de manière adaptée, le besoin de l'autre (émotions, pensées, envies).
- Au niveau des rituels : les angoisses de Julian se manifestent par la répétition récurrente de chiffres et de dates et par la mise en place de routines. Julian enlève ses chaussures et se réfugie dans l'écriture et/ou le comptage. Une tâche assez scolaire qu'il réalise parfaitement bien et qui lui permet de garder le contrôle sur ce qui se passe pendant la séance.
- Au niveau du discours : Julian est dans le descriptif et le narratif. Il pose beaucoup de questions auxquelles il attend des réponses. La pensée est un peu rigide avec une mise à distance des affects.
- Au niveau du dessin : les traits sont très impulsifs, les dessins non figuratifs. Julian refuse très souvent de dessiner.
- Au niveau du jeu : peu d'élaboration et/ou de verbalisation. Difficulté pour Julian d'intégrer une personne dans la réalisation d'une mise en scène collective. Julian sait jouer « à côté » sans faire « avec ». L'accès au « jeu symbolique » et au « faire semblant » n'est pas chose aisée.

Objectifs des séances :

- Les premières séances ont visé à sécuriser le cadre des entretiens en acceptant tous les rituels mis en place par Julian (respecter le besoin de répétitions comme un élément structurant de sa personnalité). Objectif : diminution de l'angoisse.
- Instaurer un climat de confiance afin de permettre à Julian de défaire les liens qu'il a lui-même créés avec ses routines obsessionnelles.
- Construire avec Julian un espace dans lequel il peut exprimer ses ressentis (verbalisation des affects par le biais du dessin du dessin, de la mise en scène de personnages, du jeu, expressions du visage, arbre généalogique etc.)
- Travailler la relation au corps, le dedans, le dehors

Evolution globale de Julian :

L'évolution comportementale et psychologique de Julian est très positive. Il a fait beaucoup de progrès à plusieurs niveaux :

- Il se détache doucement des rituels qu'il a lui-même mis en place. Il arrive à prendre un peu de distance avec le contenu psychique qui le conduit à se répéter (moins d'angoisse de séparation, moins besoin de toujours tout contrôler)
- Julian fait preuve de plus d'empathie à l'égard de l'autre. Il est moins égocentré et accepte le « faire ensemble » dès lors qu'on lui explique que cela est indispensable aux « relations sociales ». Ce mécanisme adaptatif n'est pas encore spontané mais Julian y parvient sans trop de difficulté. Les interactions sociales sont plus riches.
- Julian verbalise aujourd'hui davantage ses affects et appréhende également mieux ceux des autres. En conséquence, ses comportements sont plus adaptés qu'au tout début de la prise en charge.
- Les dessins sont plus élaborés et Julian prend maintenant plaisir à dessiner. Le trait est moins impulsif. Julian verbalise d'ailleurs beaucoup autour de ses productions (niveau descriptif et expressif). Il cherche l'approbation de l'adulte.
- La pensée est moins rigide, même s'il persiste encore chez Julian un besoin de se rassurer en essayant de garder le contrôle sur ce qui l'entoure.

Avant de faire des points de comparaison entre le bilan de la psychologue et le mien je voudrais revenir sur un terme : l'encoprésie.

Définition de l'encoprésie : l'encoprésie est une forme d'incontinence fécale. Elle peut être présente chez l'enfant de plus de quatre ans ou chez l'adulte. La manifestation principale est la perte involontaire de matière fécale. Les causes peuvent être physiologiques ou psychologiques.

Jusqu'à ses six ans, Julian portait une couche, j'avais consacré une partie de mon mémoire de master un à expliquer cela. J'avais essayé de mon côté de le faire aller à la selle durant les moments de classe, en vain. Quand Julian est arrivé à l'école il ne voulait pas aller uriner aux toilettes de l'école. Il se retenait. Après une grande discussion, je lui avais proposé d'aller uriner à des moments où il se trouvait seul aux toilettes. Je l'accompagnais mais restais derrière la porte. La confiance s'était peu à peu installée et Julian réussissait à uriner à l'école. Par contre il gardait sa couche toute la journée. Il était hors de question pour lui qu'il aille à la selle à l'école. Je me souviens que quand je lui demandais s'il n'avait pas envie d'y aller il changeait alors de visage et je le sentais très mal à l'aise. Il ne voulait pas parler de cela. Une fois il avait eu un « accident ». En l'amenant aux toilettes pour le changer je lui avais expliqué

que je ne pouvais pas le changer tous les jours et qu'il fallait qu'il essaie d'aller à la selle en lui proposant d'être seul à ce moment-là. Il m'avait écouté parler mais il ne pouvait pas faire ce que je lui demandais. Un jour, sa maman était arrivée à l'école un matin en me disant que Julian allait à la selle à la maison. Il avait fait six ans dans le week-end et avait décidé qu'à partir de ses six ans il irait à la selle sans plus avoir besoin de porter une couche. Le jour de ses six ans, il était devenu grand comme il avait expliqué à sa mère.

Julian avait sûrement besoin de cette couche pour se rassurer et pour que sa mère doive s'occuper de lui. Il s'agissait peut-être de son angoisse d'être délaissé mais à ce moment-là il était en confiance avec la classe, avec nous, ce qui l'a aidé à prendre la décision de se débarrasser de cette « enveloppe » qui le rassurait. La classe le rassurait maintenant donc il n'en avait plus besoin et il a choisi le jour de ses six ans pour cela.

Quand la psychologue parle des règles et de sa difficulté à les comprendre je ne suis pas d'accord avec cela si je puis dire. Julian les comprend mais il a surtout beaucoup de mal à les appliquer et à s'y tenir. Dans la classe par exemple il connaît parfaitement la Loi et la comprend mais il ne veut pas et ne peut pas l'appliquer. Il préfère payer une amende.

Pour les rituels, tout comme il enlève ses chaussures chez la psychologue, il dispose ses jouets au sol et s'y couche dessus en présence de sa nounou. Ce rituel le rassure et lui permet de bien commencer sa journée avec sa nounou et de bien commencer une séance avec la psychologue. En classe, il me dit « bonjour » dès que je passe la porte pour ensuite pouvoir démarrer sereinement sa journée de classe. Elle le dit elle aussi, Julian a besoin de cela et on l'accepte, elle, sa nounou, le groupe classe et moi. Il sait qu'il peut compter sur nous et cela le réconforte, on ne le juge pas et c'est pour cela que la Loi « on ne se moque pas » lui permet d'être à l'aise avec nous. D'autres rituels sont encore présents : parler de l'hiver, de l'automne, dire le nom des villages et compter le nombre de villages qu'il faut traverser pour aller à un point précis... Julian continue encore aujourd'hui ces rituels-là. Il en a besoin. Sa psychologue et moi-même sommes totalement d'accord sur un point, tous ces rituels lui permettent de garder le contrôle.

La psychologue parle de « discours rigide ». Je n'ai pas employé ce terme, je pense que pour le moment sa pensée n'est pas la sienne, c'est celle de ses parents, de sa nounou, de ses camarades et la mienne. Il s'en sert pour avoir son discours. Il existe au travers de nous tous. Pour le moment il se construit autour de nous, cela le rassure. Sa propre pensée « n'existe pas » si je peux me permettre.

Julian refusait au début des séances de dessiner. Cela ne m'étonne pas vraiment. Il a tellement besoin de contrôler qu'il ne risquerait pas de se perdre et de laisser son inconscient le guider. Cela lui fait bien trop peur.

La psychologue et moi-même avons bien remarqué toutes les évolutions de Julian ainsi que tous ses « problèmes » de départ : le monde qu'il s'était créé, ses rituels, ses angoisses, son besoin de contrôle.

L'évolution a été nette et très positive. Julian a besoin d'être en confiance. Il a toujours ce besoin de se rassurer. Son angoisse est encore présente et son discours se tient encore au travers de nous. Julian a besoin de nous et il ne pouvait sortir de son monde que s'il sentait qu'un autre monde pouvait l'accueillir. La « thérapie » avec la psychologue lui a été bénéfique.

« Notre thérapie à nous a été la classe et tout ce qui a pu l'aider à y entrer et s'y sentir bien : l'occitan, la Pédagogie Institutionnelle, ce nouveau monde dans lequel il pouvait évoluer sereinement ».

Le bilan de la psychologue va dans le sens de ce que j'avais pu relever moi-même. En tant qu'enseignants nous ne sommes pas des psychologues et il faut prendre beaucoup de précautions quand nous « diagnostiquons » le comportement d'un élève mais quand même, l'école n'est pas qu'un lieu d'apprentissage purement scolaire, notre métier ne se résume pas à cela et en cela la classe reste un milieu « thérapeutique » qui lui aussi peut aider un enfant à aller mieux. Bien entendu, cela peut se faire si tout est mis en place pour que l'enfant puisse évoluer sereinement.

2- Bilan de la psychomotricienne

Je vais ici retranscrire le bilan en enlevant certains éléments dans l'intérêt de l'enfant. Ce bilan a été pratiqué par la psychomotricienne de Julian.

LE BILAN :

Je reçois Julian en séance de psychomotricité depuis septembre 2012 suite au bilan psychomoteur réalisé en juillet 2012.

Les séances ont lieu un samedi matin sur deux. Julian est accompagné par l'un ou l'autre de ses parents. Le suivi en psychomotricité s'est articulé avec un suivi psychologique assuré par Madame X. Les séances sont également espacées depuis un an.

Les séances de psychomotricité durent 45 minutes en individuel, elles se sont orientées autour des axes suivants :

- Des exercices d'organisation spatiale : transposition des repères de l'espace du corps propre et de l'espace réel à celui de la feuille. Le repérage spatial a été en toile de fond des séances. Des exercices sur le schéma corporel, les constructions réelles de type cabanes/parcours (notion dedans/dehors) ont sollicité l'organisation et la structuration spatiale. Sur la fin du suivi, des exercices visuo-spatiaux ont été mis en place. Julian montre des compétences adaptées dans ce type d'exercice, il est concentré et motivé. Il reste par moment nécessaire de soutenir la confiance en ses compétences.
- Des sollicitations sur le plan tonico-émotionnel permettant d'étoffer la prise de conscience corporelle ont été proposées : perception des limites du corps, des variations de tonus musculaire en lien avec les expressions corporelles et les émotions.

L'encoprésie présente lors du bilan initial a disparu quelques semaines après le début des séances et les six ans de Julian (ce qui était une étape importante pour lui).

Le passage par la représentation graphique a été sollicité à chaque séance et Julian a investi les productions graphiques avec sécurité.

Julian vient en séance avec plaisir et l'arrêt du suivi a été préparé et anticipé.

Le lien avec l'école a été régulier durant ces deux années (transmission des comptes-rendus scolaires, entretiens téléphoniques avec les enseignants). Sur le plan des mathématiques, quelques petites difficultés sont parfois notées par la maîtresse. Un bilan logico-mathématique a été demandé chez une orthophoniste.

Le suivi avec la psychomotricienne a été suspendu depuis le mois de juillet 2014.

Quand Julian est arrivé à l'école il ne pouvait réaliser aucun travail scolaire. Il ne supportait pas l'idée de rester à son bureau et venait sans cesse au mien sans raison valable. Peu à peu, Julian a compris notre fonctionnement de travail et j'ai noté les difficultés qu'il avait en mathématiques et plus précisément en repérage de l'espace.

Je donnais aux élèves des exercices de repérage dans l'espace mais aussi de logique. Nous expliquions la consigne puis les élèves se mettaient au travail. Julian restait alors à sa place toute la durée de l'exercice sans le réaliser ou alors il écrivait ou traçait quelques traits sur sa feuille puis venait à mon bureau se faire corriger. Les premières fois j'ai pensé que les exercices que je lui proposais étaient trop compliqués. Après deux ou trois séances de sport je me suis rendue compte que Julian avait des problèmes de repérage dans l'espace. Il semblait totalement perdu. À la place, pour ne pas mettre Julian en difficultés, je lui proposais des exercices de numération. Il était et est toujours très à l'aise avec la numération. J'avais rencontré la maman de Julian et lui avais fait part de ses difficultés en repérage dans l'espace. Le suivi a donc été réalisé par une psychomotricienne.

Tout comme j'ai pu le constater avant la prise en charge de la psychomotricienne, Julian a besoin de se sentir en confiance pour réaliser les exercices. Le regard de l'adulte est très important pour lui, il l'apaise.

La psychomotricienne a réalisé des exercices sur le schéma corporel en sollicitant la structuration spatiale. Julian portait au début des séances des couches, il souffrait d'encoprésie. Voilà ce que Françoise Dolto dit à propos du schéma corporel et de l'image du corps :

« L'image du corps n'est pas l'image qui est dessinée là, ou représentée dans le modelage ; elle a à se révéler par le dialogue analytique de l'enfant. C'est pour cela que, contrairement à ce que l'on croit en général, l'analyste ne saurait interpréter d'emblée le matériel graphique,

plastique, qui lui est amené par l'enfant ; c'est celui-ci qui, en associant sur son travail, arrive à donner les éléments d'une interprétation psychanalytique de ses symptômes. Là encore, pas directement, mais en associant sur les paroles qu'il a dites (par exemple, le pull rayé du boxer). Moyennant quoi, parler d'image, d'image du corps ne veut pas dire que celle-ci soit seulement d'ordre imaginaire, puisqu'elle est aussi bien d'ordre symbolique, étant signe d'un certain niveau de structure libidinale en butte à un conflit, qui a à se dénouer par la parole de l'enfant. Il faut encore qu'elle soit reçue par qui l'écoute au travers des événements de l'histoire personnelle de l'enfant. »²⁸

Ainsi cela a pu fonctionner car la parole et la personne de cet enfant ont été accueillies au sein de la classe. La parole de Julian a été accueillie dans la classe dans des moments de langage comme le Quoi de Neuf où Julian pouvait exprimer ses angoisses et ses peurs au travers de son discours.

Françoise Dolto montre, au travers de cas, comment se représente l'image du corps. Dans un des cas, un enfant souffre d'encoprésie, tout comme Julian. Voilà ce qu'elle dit plus loin :

« Dans tous les cas qui viennent d'être rapportés, il s'agissait d'enfants sains quant à leur schéma corporel ; c'est seulement le fonctionnement de celui-ci qui se trouvait obéré par des images pathogènes du corps. L'outil, le corps, ou mieux le médiateur organisé entre le sujet et le monde, si je puis dire, était potentiellement en bon état, dépourvu de lésions ; mais son utilisation fonctionnelle adaptée au conscient du sujet était empêchée. Ces enfants étaient le théâtre, dans leur corps propre, d'une inhibition du schéma corporel pour les deux premiers cas (maladie des tics, totale inhibition idéative et motrice avec mutisme et sourire figé), d'un non contrôle du schéma corporel pour les deux suivants (coups de pieds non contrôlables, encoprésie). »²⁹

L'image du corps serait donc propre à chaque individu et serait liée au sujet.

À partir de ses six ans, Julian a décidé de ne plus porter de couches et d'aller à la selle comme tout le monde. Julian était un grand.

Les actions de la psychomotricienne ont été efficaces, il est simplement dommage que le dialogue entre elle et moi n'ait pas été plus fréquent afin que l'on puisse travailler « ensemble ». Les informations médicales ne m'étaient pas communiquées mais il me semble

²⁸ Dolto, Françoise, L'image inconsciente du corps, 1984, page 16, schéma corporel et image du corps

²⁹ Dolto, Françoise, L'image inconsciente du corps, 1984, page 17, le schéma corporel n'est pas l'image du corps

que la classe a quand même été un acteur de l'évolution de cet enfant. J'ai vu ce qui n'allait pas, j'en ai parlé aux parents mais j'aurais aimé pouvoir m'entretenir avec la psychomotricienne de Julian afin de lui expliquer le fonctionnement de la classe, de la Pédagogie Institutionnelle, du fait que la classe est milieu de langage et en cela, elle peut avoir une efficacité thérapeutique.

Ce bilan montre aussi les difficultés que Julian a à adapter son comportement et ses gestes à la réalité, mais surtout sa souffrance à habiter son corps propre. Cette seconde dimension de son mal-être est beaucoup plus profonde qu'une simple nécessité de réadaptation, « d'orthopédie », à laquelle bien souvent on limite le « traitement » de l'enfant par un spécialiste médical totalement « hors-sol » par rapport au vécu de l'enfant. Au contraire, c'est la capacité du petit garçon à habiter l'espace quotidien, où ses repères à force d'être fréquentés peuvent avoir une chance (plus que toute autre approche strictement ré-adaptative) d'atteindre Julian dans sa coquille, qu'il faut aider à retrouver. C'est ce pour quoi il nous a semblé pertinent de convoquer le concept d'image inconsciente du corps : ce qu'il faut comprendre, c'est que l'accès à cette image inconsciente du corps peut certes apparaître lors de séances en tête à tête à visée thérapeutique, mais qu'un tel accès, puisqu'il vise précisément l'inconscient, a d'autant plus de chance d'être réalisé dans un milieu où la part du sujet de l'enfant est accueillie et respectée. Habiter son corps, c'est habiter l'espace — cela s'appelle en psychiatrie phénoménologique « être au monde » ; c'est donc dans la façon dont Julian habite l'espace de la classe qui peut nous aider à voir comment progresse l'image inconsciente qu'il construit de son corps propre.

3- Julian et le judo

Un tel rapport à l'espace symbolique, à l'expérience de la loi, se voit dans un autre espace symbolique très travaillé par des lois : le judo (...).

Trois ans après son arrivée dans l'école, j'ai voulu aller voir une séance de judo. Je m'étais rendue à une séance quand Julian était arrivé à l'école.

N'étant plus à l'école cette année, j'ai souhaité « faire le point » et aller voir Julian lors d'une séance de judo, sans qu'il le sache.

Séance de judo du 28 Janvier 2014 de 18H15 à 19H

Premier regard sur une séance de judo en Janvier 2012

Lors de son inscription au sein de notre établissement, Julian faisait déjà du judo. Quelques mois après sa rentrée dans la classe, j'étais allée voir comment se déroulait une séance de judo et j'avais remarqué que les difficultés que je pointais en repérage dans l'espace en séance de sport ou en séance de Découverte du Monde étaient les mêmes que celles observées lors de la séance de judo. Le premier exercice proposait aux enfants de courir dans un espace restreint uniquement et ils ne devaient pas en sortir. À ce moment-là, Julian était ceinture blanche. Il semblait « perdu » dans l'espace et n'arrivait pas à rester dans ce lieu défini par son professeur de judo. Il entendait les consignes mais ne pouvait pas les appliquer.

Deuxième regard sur une séance de judo en Janvier 2014

En ce début d'année, le 28 Janvier 2014, j'ai souhaité aller voir à nouveau une séance de judo. Le cours débutait à 18H15 et s'achevait à 19H. Quand je suis arrivée, Julian était assis, entouré de ses camarades, il discutait. En l'observant j'ai pu remarquer qu'il avait besoin de se sentir écouté. À ce moment il était ceinture blanche/jaune.

Déroulement de la séance

Le cours débute par une série de questions posées par le professeur concernant leurs connaissances sur l'Histoire du judo et certaines prises pratiquées. Julian ne répond pas aux questions et semble un peu perdu.

Premier exercice : courir sur le tatami bleu sans se toucher puis se mettre sur le dos, le ventre et faire l'araignée qui regarde le plafond et qui regarde le tapis. Il exécute parfaitement ces premiers exercices.

Deuxième exercice : il faut se mettre sur le ventre et faire l'étoile de mer. Ils doivent lever la tête du tatami et tourner. Ici aussi l'exercice est fait correctement.

Troisième exercice : les enfants doivent faire le contraire de ce que dit le professeur de judo. Quand il dit « debout » les enfants s'assoient, quand il dit « sur le ventre » ils se mettent sur le

dos. Julian semble perdu quand le professeur leur dit « debout et on recule » et qu'il faut qu'il fasse le contraire.

Ensuite les enfants font d'autres exercices comme celui de la langouste, du lapin, du serpent. Julian exécute parfaitement tous ces exercices.

Le professeur propose aux enfants un exercice par deux et leur communique la consigne : « - on se tient le kumikata et on fait toute une série de déplacements mais attention, pas de prise ! »

Julian se met alors avec un camarade et répète la consigne du professeur et ajoute par deux fois « - pas de prise ! ». L'exercice se termine et les enfants sont invités à se mettre contre le mur pour écouter le professeur. À ce moment-là Julian met la main sur la bouche d'un de ses camarades pour le faire taire. Il lui demande d'arrêter de parler.

Dans l'exercice suivant les enfants sont invités à pratiquer une chute arrière. Ils font un premier passage puis en plus de la chute arrière ils ont à réaliser une roulade arrière. Ils doivent, pour terminer cet exercice, enchaîner chute arrière, roulade arrière, roulade avant et chute avant. Julian est à l'aise et réalise très bien cet enchaînement.

Pour le dernier exercice les enfants sont dos à dos, au signal l'un d'entre eux doit se mettre à quatre pattes et l'autre doit le mettre sur le dos en le tirant vers lui pour lui enlever deux appuis. Après deux ou trois passages l'un d'entre eux est toujours à quatre pattes et l'autre doit maintenant le déstabiliser en lui enlevant les quatre appuis : bras + jambes.

Tout le monde salue, l'exercice est fini. Les enfants s'assoient contre le mur pendant que le professeur leur donne quelques informations concernant les cours à venir ainsi que les compétitions. La séance de judo est terminée. Julian vient vers moi et me dit :

« - Adieu.

- Adieu, cossí vas ?
- Va plan.
- Te siá arregalat ?
- Òc, èra plan. »

Je suis sur le point de partir quand il m'interpelle :

« - Esteban fa sonque lo piòt a l'escòla !

- Ba sabiái pas.
- A plen de multas de pagar.
- E tu ? N'as de multas ?
- Non, n'ai pas.
- Adieu Julian, a lèu !
- Adieu ! »

En analysant la séance de judo que je viens de voir et en pensant à ce que je viens d'entendre je me rends compte que Julian a besoin des autres, il s'appuie sur leurs faits et gestes pour, ici, « tenir une conversation ». Ce que font ses camarades l'aide à exister, il a besoin de leur discours. Il reste encore dans le descriptif et le narratif. Il a besoin de ce contact pour sentir qu'il est là. Il « existe » pour le moment au travers des autres : ses camarades de judo, ses camarades de classe et à la maison ses parents.

Je suis par contre rassurée quant à ses problèmes de repérage dans l'espace. Quelle évolution ! Les consignes sont maintenant comprises et appliquées, l'évolution est nette, elle est là. Il ne s'agit plus de cet enfant perdu au milieu des autres, ne sachant pas, ne pouvant pas appliquer une consigne. Ses problèmes de repérage dans l'espace semblent, en partie, résolus.

Concernant les consignes :

Le lien corps/langage est assuré quand il s'agit d'ajuster son corps à une consigne claire. C'est lorsqu'il faut traduire par la négative, puis l'appliquer au corps, que cet exercice s'avère plus compliqué pour Julian. Le passage par une phase abstraite, « négative » (c'est-à-dire non « positive » au sens de « effectif », « réel »), est encore trop complexe : Julian reste dans la nécessité de la clarté. On peut donc conclure que sur le plan cognitif et représentationnel (de sa propre image du corps), il y a un problème d'articulation.

Je sais que Julian « récite » les paroles des autres, sans pouvoir encore avoir un discours qui lui est propre. N'aurait-il pas « appris par cœur » toutes les consignes données par son professeur de judo ? Cette question restera sans réponse. Il aurait fallu proposer une consigne, un parcours à Julian hors de ce qu'il sait de ce qu'il connaît afin de répondre à la question.

Dans le judo comme dans la classe, il y a des limites. Dans la classe les limites sont définies par la Loi. Au judo, les limites sont celles du tatami. Rappelons que Fernand Oury était

judoka, lui aussi. Cette séance de judo m'a montré à quel point il avait avancé : écoute des consignes et application, écoute du professeur, respect des règles et des limites imposées.

Julian semble plus à l'aise avec cette activité malgré tout et entretient de bons rapports avec ses camarades. Il reste cependant Julian, il fait « le maître » même au judo. Cela prouve qu'il s'agit réellement pour lui d'un besoin de se rassurer et non de « faire le maître » pour « faire le maître ». Comme je l'ai dit plus haut, Julian connaît les consignes « simples » dites par son professeur, qu'en serait-il si son professeur mettait en place de nouvelles consignes ? Julian a « évolué » parce qu'il gère maintenant cette activité qui, deux ans plus tôt, lui était si étrangère. Julian a besoin de repères au quotidien et dans tous les aspects de sa vie : à l'école, à la maison, sur un tatami de judo.

CONCLUSION

Cette histoire reste inachevée, je ne suis plus dans la classe, le travail monographique ne m'est donc pas permis mais j'ai tenu à témoigner de l'accompagnement par la classe et ses outils symboliques du cheminement existentiel difficile et bien mal engagé d'un petit enfant courageux.

Une absence de « résultats » ne doit pas nous empêcher de voir des évolutions précaires mais certaines dans le rapport de Julian au langage et à la Loi et cela dans la classe comme sur un tatami de judo, preuve que toute l'existence de Julian avance et pas seulement la part scolaire à laquelle bien souvent on demande à l'enseignant de réduire la présence des enfants à l'école.

« Ces progressions invisibles par quiconque qui n'évoluent pas au quotidien avec Julian sont cruciales. L'évolution de Julian ne concerne pas sa maîtrise du code linguistique ni sa seule adaptation aux règles du bien vivre, mais plus en profondeur son aliénation au symbolique, c'est-à-dire ce qui décide selon les anthropologues et psychanalystes définissent comme la véritable entrée du sujet dans l'humanité. »³⁰

Ainsi l'occitan devient non plus seulement une langue dont on doit acquérir le code pour en faire un outil de communication mais une institution grâce à laquelle travaille « le langage en-deçà des mots ».³¹

³⁰ Pierre Johan Laffitte, séminaire de sémiotique à l'université de Paris-V (DU de pédopsychiatrie organisé par le Pr. Bernard Golse).

³¹ Pierre Johan Laffitte

REMERCIEMENTS

Je tiens à remercier toutes les personnes qui ont participé de différentes façons à ma formation de Master 2 et ma progression dans le domaine des métiers de l'éducation et de la formation en enseignement bilingue et immersif.

Tout d'abord un grand merci à l'équipe pédagogique du centre de formation Aprene de Béziers ainsi que les intervenants responsables de la formation des Master 1 et 2 pour avoir assuré les parties théoriques et pratiques de celle-ci. Des remerciements donc pour Patrice Baccou, directeur du centre de formation Aprene, Olivier Francomme qui m'ont conseillée et ont répondu régulièrement à mes questions.

Un grand merci à Pierre Johan Laffitte, directeur de mémoire, pour avoir cru en ce projet dès le départ et pour son aide précieuse tout au long de ces deux années de Master.

À Brigitte Vicario pour son soutien et nos échanges sur la classe.

À la psychologue et à la psychomotricienne de Julian pour avoir collaboré et transmis les bilans. Tout ceci me permettant d'évoluer dans mon projet. Elles m'ont aussi aidée à réunir les informations et les documents qui pouvaient me servir à la réalisation de ce dossier.

Aux parents de Julian qui m'ont fait confiance, qui ont été là pour répondre à mes questions, mais surtout qui ont rendu cette aventure possible en m'encourageant tout au long de ces deux années de Master.

À Marie-Annick, nounou de Julian, pour son implication à tout moment, son aide indispensable à la réalisation de ces mémoires.

À Julien, Simone, Geneviève, Adeline, Jean-Pierre pour leur soutien.

BIBLIOGRAPHIE

- Laffitte, René (1999). *Mémento de Pédagogie Institutionnelle, faire de la classe un milieu éducatif*. Vauchrétien : Matrice.
- Vasquez, Aïda, Oury, Fernand (1993). *Vers une Pédagogie Institutionnelle*. Vauchrétien : Matrice. (Première publication Paris, Maspéro, 1967.)
- Dolto, Françoise (1992). *L'Image inconsciente du corps*. Paris : Le Seuil.
- Laffitte, Pierre Johan (2004). *Entre nom commun et nom propre. Singularité, parole et culture*. (Intervention aux journées *Psypropops*, Blois)
- Lhéritier, Corinne (2010). *Monographie : Emmanuel, ou parler celui qui ne parle pas*. Mémoire de Master 2.
- Davido, Roseline (1998). *La découverte de votre enfant par le dessin*. Malesherbes : Archipel.
- Winnicott, D.W. (2002). *Jeu et réalité*. Malesherbes : Gallimard.
- Laffitte, Pierre Johan (2011). *L'occitan, une institution de la classe coopérative*. Béziers : Aprene/UPVD. (Intervention enregistrée).
- Laffitte, Pierre Johan (2012). *La valeur thérapeutique de la pédagogie*. CHU Muret (conférence)
- Imbert Francis et le GRPI (2004). *La Pédagogie Institutionnelle, Pour quoi ? Pour qui ?*, Vigneux Matrice.