

Emmanuel, ou parler celui qui ne parle pas

Corinne Lhéritier, 2013

Calandreta Aimat Serre, 2 rue André Girard, 30 000 NÎMES

corinne.lheritier@calandreta-aimatserre.org

Cette monographie témoigne de l'arrivée et du parcours d'Emmanuel en classe de Petite et Moyenne Section de maternelle. Âgé de 3 ans et 9 mois, il ne parle pas : il semble resté au stade des lallations, mais ce sont surtout des pleurs et des cris qui rythment les premiers jours de classe. La classe est ainsi confrontée à ses difficultés ou refus de s'asseoir avec nous, de participer aux différentes activités, voire même de rester dans l'espace classe : Emmanuel semble toujours vouloir s'échapper

Les journées sont éprouvantes, d'autant que la classe est à peine mise en route et les institutions en sont à leur balbutiement. Moi-même, je n'ai pas encore pris mes marques : je retrouve ce niveau après avoir enseigné plus de 10 ans en primaire.

Prendre des notes s'impose alors comme une nécessité : mettre à distance, poser les difficultés, essayer de comprendre, imaginer des solutions...

Peu à peu, l'idée d'écrire une monographie prend corps. Elle s'attache à montrer l'évolution d'Emmanuel dans la classe : bien qu'il ne parle toujours pas, des progrès sont indéniables, malgré de nombreuses embûches (absences fréquentes, prise en charge thérapeutique à minima, difficultés de coopération avec la famille...) Comme c'est souvent le cas dans les monographies, on y voit aussi le groupe classe s'approprier les institutions et faire sienne la question de l'accueil de l'autre dans sa différence, sa particularité et ses difficultés.

MOTS-CLÉS : monographie, accueil, difficultés, maternelle, pédagogie institutionnelle, techniques Freinet

Accueillir

Lundi 6 septembre 2010

Emmanuel fait sa rentrée ce matin, comme moyen en Petite et Moyenne Section. Il est en pleurs, hurle même, et ne veut pas lâcher sa maman. Il pleure et crie toute la journée. Impossible de lui faire quitter son cartable qu'il garde sur le dos. Ce cartable aurait-il fonction de doudou ?

Il ne parle pas, sa mère m'a prévenue : « *il a un petit blocage !* » Il renverse tout, ne tient pas en place. Quand je m'adresse à lui, il fait des bruits de gorge, comme un râle.

Dans la cour, il n'a de cesse de vouloir s'échapper. Il vient se réfugier près des adultes, mais repart aussitôt. Il fait des trajets « en boucle » (porte/lavabo/portail/porte/lavabo...)

À la sortie, j'échange quelques mots avec sa mère et lui dis combien la journée a été difficile pour Emmanuel. Elle m'explique qu'elle vient d'arriver de l'étranger depuis un mois seulement. Depuis l'âge de 9 mois, Emmanuel vivait avec son père : « *C'est pour ça qu'il a un fort sentiment d'abandon* ». Elle explique aussi par ces faits son « blocage » de langage... Je lui conseille de prévoir des journées plus courtes pour Emmanuel...

septembre

Les jours qui suivent se ressemblent : il arrive en pleurs, renverse et jette jeux et mobilier, crie, donne des coups dans les chaises et, parfois, se roule par terre... Plus tard, dans ses colères, il jettera ses chaussures, son sac, son bonnet...

En fin de journée la classe ressemble à un chantier : il y a des jeux partout, du mobilier bousculé...

Je râle parfois intérieurement : les choses se mettent peu à peu en place, les autres enfants commencent à lever la main pour parler, commencent à s'écouter, mais avec ce bruit permanent c'est difficile ! Certains ont même les mains sur les oreilles pour se couper de ce bruit ! Plusieurs fois dans la journée, j'ai l'impression qu'il veut parler aux autres, mais qu'il n'a que ses cris à disposition.

Le mardi 14, j'ai rendez-vous avec ses parents. J'aborde les difficultés d'Emmanuel. Ils ne semblent pas vraiment les mesurer.

Cependant, dès le jeudi suivant, il ne viendra plus que le matin. Comme par hasard, ce jour-là, au bilan de fin de journée, on parle d'Emmanuel. N'ayant pas noté ni enregistré ces échanges, je m'empresse de les transcrire en sortant de classe :

- Il ne parle comme nous, quand il fait des bruits, c'est pour essayer de parler, ne pas se moquer, ne pas l'imiter, essayer de comprendre, lui parler avec nos vrais mots.
- Quand il caresse les cheveux, le visage, c'est pareil, c'est pour essayer de parler. J'ajoute que si c'est trop difficile à supporter, on peut en parler.
- Quand il tape ou fait mal, nous le dire aussi, il ne faut pas lui rendre les coups (comme avec tout le monde d'ailleurs.)
- Il a le droit de faire des choses que nous on ne fait pas (ne pas s'asseoir au coin bibliothèque, renverser sans ranger, se déplacer dans la classe...) mais on va lui apprendre petit à petit. Loïs a une explication : « *il connaît pas encore bien notre école* ».
- Il faut être patient, c'est difficile pour lui, pour nous aussi parfois, mais on peut en parler.

Les jours se suivent, se ressemblent et nous éprouvent Nathalie Dahan, aide maternelle de la classe, et moi toujours un peu plus. Si les pleurs d'Emmanuel se calment et qu'il entre plus facilement dans la classe, il continue à renverser systématiquement les objets de la dînette, à jeter de nombreux objets à travers la classe, à les piétiner, à bousculer le mobilier...

Fugitivement, il passe parfois au coin bibliothèque où nous sommes réunis, s'assoit à une table avec d'autres, participe à un échange de balle, donne la main à un camarade... Il semble apprécier nos rituels, en particulier les premières comptines que nous répétons. Parfois il s'arrête près d'une table, s'y assoit ou non, et gribouille, en bleu toujours, quelques feuilles, qu'il chiffonne ensuite et abandonne là. Mais le plus souvent, il se déplace dans la classe, en poussant de petits cris ou en faisant du bruit avec les objets qu'il tape sur les murs ou sur les meubles.

Je ne cherche pas forcément à le stopper et ne m'inquiète pas des apprentissages compromis. Les autres élèves semblent avoir accepté rapidement sa différence et aucun ne remet en cause les « permissions » qui lui sont de fait accordées. Il me semble que nous pouvons ainsi lui montrer que nous sommes là, prêts à l'accueillir. Nous essayons d'aller à sa rencontre, lui aussi sans doute essaie-t-il : si ces tentatives n'aboutissent pas pour l'instant, sans doute y parviendront-elles plus tard. De lectures en réunions de travail

ou en stages de formation, j'ai appris à éviter les rencontres frontales. Bien que démarrant avec les « petits », j'ai confiance en la classe institutionnelle, en ses capacités à inventer des liens, des passages, des entrées possibles. Je pense souvent à un passage lu dans *À quelle heure passe le train ?*¹ Jean Oury et Marie Depussé évoquent Perceval qui, dérangé dans son « *musement* », a déjà mis à terre deux chevaliers venus l'aborder de front. Gauvain s'approche alors en douceur, en oblique dit Jean Oury, et convainc Perceval de le suivre... Emmanuel, lui, ne muse pas, loin de là ! Mais dans son agitation, un de nous, ou lui-même, trouvera sans doute un jour ou l'autre une accroche possible.

Pour l'instant, la classe s'organise peu à peu et nous apprenons à nous entendre malgré les bruits, les objets qui volent, les chaises qui tombent, les cris, les pleurs. Dans la cour, en EPS, je suis parfois obligée de crier pour me faire entendre. Cela m'épuise et je me sens tendue. Crier fort pour être entendue, être toujours sur le qui-vive... j'ai l'impression aussi que cela joue sur ma patience, ma disponibilité pour les autres. Comme si à parler fort pour les consignes, je n'arrivais plus à m'adresser normalement à chacun...

Quand Emmanuel s'en prend à l'un ou l'autre, c'est bien sûr plus difficile, et c'est d'ailleurs la limite de ce que je peux lui laisser faire. Nathalie ou moi intervenons et c'est alors un redoublement des cris et bien souvent Emmanuel se roule par terre, quitte ses chaussures qu'il jette violemment, se roule sous une table ou autre meuble et fait voler tout ce qui est à sa portée. C'est la même chose quand on l'empêche de s'échapper.

Il joue peu avec les autres. Les seuls contacts semblent être pour leur prendre un pneu des mains dans la cour ou pour casser leurs constructions Légo...

Le mois de septembre égrène ainsi des hauts et des bas. Des jours où je noterai « *Impression que c'est pire. Cris, jeux par terre, coups de pieds...* » et d'autres que je qualifierai de « *calmes* ». Je suis parfois surprise par l'absence de critiques au Conseil² et, au contraire, la grande attention dont font preuve les autres élèves.

Un jour, j'entends Loïs lui dire : « *Eh Emmanuel, viens, je vais t'apprendre à parler !* »

Plus tard, alors que je suis avec les quelques moyens qui ne dorment pas, dont Loïs, nous regardons les noms sur les cahiers qui vont partir ce soir à la maison. Quand on passe celui d'Emmanuel, j'en profite pour demander à Loïs comment il compte s'y prendre :

- « *Ben je vais lui dire "Alban" (c'est un élève de la classe), et lui il va répéter A... A...* »

Antoine : « *Tu veux lui apprendre ?* »

Loïs : « *Ben oui, pour qu'il parle comme nous.* »

Moi : « *Ça t'embête qu'il ne parle pas ?* »

Loïs : « *Ben oui, mais aussi il nous embête et parfois il nous fait mal.* »

Moi : « *Oui, c'est difficile, mais petit à petit la classe va l'aider.* »

¹ Oury Jean, Depussé Marie, *À quelle heure passe le train...*, Paris : Calmann-Lévy, 2003, p. 49

² Institution centrale de la classe P.I., lieu de décisions, de régulation des conflits, d'élaboration des règles de vie, de reconnaissance des progrès (apprentissages et comportement), d'organisation des projets collectifs et des prises de responsabilités, rôles, fonctions et métiers. Il est « Tiers » qui permet le décollage pour chaque enfant d'avec l'adulte et entre chaque membre du groupe.

Le Conseil se réunit généralement une ou deux fois par semaine selon une durée déterminée à l'avance (1/2 heure en moyenne mais cela peut varier avec l'âge des enfants) et toujours à un moment précisé dans l'emploi du temps. Le Conseil a son propre rituel, ses maîtres-mots, et son organisation, présidence, secrétariat, lieu, place des chaises, ...

Glossaire PI, Association Pratiques de la Coopérative, 2001

Je vais continuer à prendre des notes ainsi, au jour le jour, tout au long de l'année scolaire. Je me retrouve vite avec de nombreuses pages, qui se répètent avec quelques variations. C'est bien le reflet de cette année : j'ai l'impression d'une progression en marguerite plutôt qu'une avancée réelle, fut-elle par paliers ou par bonds. Ce que je décris plus haut, les cris, les pleurs (de moins en moins fréquents pour disparaître en février), les refus, les jets d'objet, les jouets tenus serrés, les accroches, les essais... ont ainsi émaillé les présences d'Emmanuel et ses nombreuses absences. Entre ces répétitions, il y a eu parfois des entrées dans le groupe, comme un pied glissé dans l'entrebâillement d'une porte, mais qu'on retirerait très vite... avant d'essayer une autre porte. Ainsi, les réussites se sont peu répétées. Comme si Emmanuel repartait chaque fois du même point, ou d'un autre point mais vers un ailleurs.

J'ai le sentiment de ne pouvoir rendre compte de cette année autrement que par ce journal quasi au jour le jour. Pourtant la lecture en serait longue et fastidieuse. Aussi, j'ai choisi d'en extraire quelques moments particuliers, isolés... Mais je souhaite m'arrêter auparavant sur la genèse de ce texte.

Monographie

À l'issue de ces premières pages, certains lecteurs penseront peut-être être plongés dans une histoire. Et bien non... ou plutôt si ! Mais à travers l'histoire singulière d'Emmanuel dans ma classe, il s'agit de parler de classe en général, et de pédagogie institutionnelle.

Sans doute aurais-je pu résumer, raconter : « *Les premiers jours Emmanuel pleurait et renversait tout. Peu à peu il a réussi à entrer dans la classe : il a commencé à ranger un peu puis s'est intéressé à quelques activités...* » Mais alors, comment rendre compte de ce lent travail de chacun, Emmanuel, les autres enfants, l'aide-maternelle et moi ? Comment restituer ce que nous avons reçu en pleine figure, parfois au sens littéral ? Comment rendre palpable hésitations, répétitions, bégaiements ? Dans le quotidien de la classe, ce qui nous advient n'est pas programmé : c'est d'abord de hasard dont il s'agit. Ce hasard qu'on tente d'accueillir, cet imprévu auquel on apprend à faire une place. Vient ensuite le temps de l'élaboration.

La monographie³, puisque c'est ce dont il s'agit, c'est le langage choisi par les praticiens de la pédagogie institutionnelle, à la suite de Célestin Freinet et de Fernand Oury⁴, pour témoigner de ce qui se passe dans la classe et de ce qui peut se partager. Francis Imbert en parle en ces termes : « On rédige une monographie parce que quelque chose se passe, survient, qui surprend, déroute, pose problème met en difficulté ; fait brèche dans son capital de savoirs ; libère de nouveaux espaces ; de nouveaux savoirs ; ou encore aiguise un savoir que l'on croyait acquis et qui s'était émoussé, avait perdu son tranchant⁵. » Mais on pourrait tout aussi bien s'en tenir aux propos de Fernand Oury souvent cités : « Ne rien dire que nous n'ayons fait. »

³ Cet article ne prétend pas définir ce qu'est une monographie dans la pédagogie institutionnelle : il faudrait beaucoup trop de temps ! de nombreuses pages y sont consacrées dans de non moins nombreux ouvrages, dont quelques uns figurent dans la bibliographie.

⁴ Célestin Freinet (1896-1966), instituteur, met en place les Techniques Freinet (sorties scolaires, journal imprimé, textes libres, correspondance scolaire...) et initie le « mouvement Freinet ». Fernand Oury (1920-1998) est le fondateur de la pédagogie institutionnelle qui s'ancre dans ces Techniques Freinet.

⁵ Imbert Francis, *Vocabulaire pour la pédagogie institutionnelle*, Vigneux : Matrice, 1999, p. 146

Écrire...

Je retrouve la classe de Petite et Moyenne Section en septembre 2010, après une quinzaine d'années dans d'autres niveaux de classe : CP, CP/CE1, CE1/CE2 puis GS/CP. C'est un niveau que je connais pour l'avoir pratiqué avant, mais c'était alors le début de ma carrière.

Quelques mois avant la rentrée, je me projette dans cette classe, imaginant ce que je vais « ressortir de mes cartons », mais aussi ce que je ferai sans doute différemment, forte de mon expérience. Je sais déjà que la PI est possible, que les institutions peuvent se mettre en place mais surtout se vivre. Avec des dimensions différentes, propres à cette tranche d'âge, mais non moins pleinement qu'avec des élèves plus grands. Cependant, je ne peux m'empêcher d'avoir un peu peur de ces « petits ». Ou de moi-même.

Peur qu'ils soient petits, qu'ils pleurent beaucoup et que je ne sache les consoler, que je prenne trop de place dans cette classe, que je ne les comprenne pas quand ils parlent, que je leur en demande trop...

Les premiers moments de la rentrée balaient ces craintes. J'allais dire « évidemment » : évidemment, les premiers moments de la rentrée balaient ces craintes.

J'ai peu d'élèves : 17 le premier jour, 19 par la suite. 13 moyens, dont 11 déjà scolarisés dans notre école l'an dernier, et 6 petits : cela fait vite une classe « de grands ». Les institutions se mettent vite en place et prennent du sens, les élèves se les approprient, les parlent, les vivent et nous pouvons nous lancer dans les productions et le travail coopératifs. Mais même avant cela, c'est dans les premières heures de classe que je vois pour la première fois « une classe » et non « un tas de petits ».

Pleine de bonnes résolutions en ce début d'année, je me munis dès le départ d'un bloc note. Je m'étais intéressée, il y a longtemps, au rôle des institutions dans l'appropriation de l'occitan par les enfants. Je voudrais observer cela de plus près, prendre des notes, essayer d'analyser ce qui se passe au quotidien, comment tout cela se construit...

Deux jours après la rentrée, Emmanuel arrive dans la classe. Et quelle arrivée ! Mon carnet se remplit de notes, de bouts de phrases griffonnés, de remarques de questions. Nathalie, l'aide-maternelle, et moi sommes éreintées à la fin de chaque journée. Préparer la suivante reste une sorte d'automatisme mais en rentrant ou un peu plus tard dans la journée, j'ai besoin d'écrire. Il me semble alors que c'est le seul moyen de récupérer ensuite dans le sommeil, de ne pas me laisser envahir, de poser les choses. J'écris, je raconte, mais je suis incapable de faire plus : pas d'analyse, pas d'hypothèses, les questions restent sans réponse et l'écho les multiplie.

J'écris aussi à Maurice Marteau, membre comme moi de l'association *Pratiques de la Coopérative* : « *Écris, me dit-il, prends des notes !* » Je sais bien qu'il le dit toujours, mais je sais aussi qu'il a raison.

Dans ce texte qui est encore loin d'une monographie, je dis aussi mes doutes des premiers jours : cet enfant ne parle pas, il m'est alors aisé de suggérer aux parents que l'occitan va être une difficulté supplémentaire et qu'il serait mieux ailleurs. Je le pense sincèrement à ce moment-là, mais c'est aussi le doute immense, ou plutôt la certitude que je ne saurai pas faire, que je n'y arriverai pas : je n'ai jamais été confrontée à une telle difficulté, tout ce que je croyais savoir ou savoir faire « en PI » s'écroule, me paraît dérisoire et puis, quand

même, il y a les autres élèves, qui ont besoin de moi, et je ne peux pas me couper en deux.

Un trajet dans un paysage que j'aime sur fond de concerto n° 23 de Mozart met de l'ordre dans mes idées et m'apaise. Nous sommes alors le 22 septembre. Depuis la fin de semaine précédente, Emmanuel ne vient plus que le matin. Mais, à défaut de réponses, c'est surtout que des idées me viennent pour organiser la classe. Pour la première fois, j'ai le sentiment que quelque chose est possible, un quelque chose de l'ordre de l'accueil. Il me semble que c'est à ce moment-là, au volant de ma voiture et l'esprit flottant sur les notes de piano, que je l'accepte.

Quant à mes élèves, maintenant que j'ouvre un peu les yeux, je me rends compte qu'ils ont une sacrée avance sur moi : cela fait un moment qu'ils l'ont accepté. Et pourtant, des questions, ils en ont, des inquiétudes aussi, et pas beaucoup plus de réponses.

Le travail de prise de notes continue, mais, me semble-t-il dans une autre musicalité. S'il s'agit toujours de raconter, de dire au plus près de notre vérité, je sais aussi que ces notes seront lues et travaillées. Pour paraphraser Freinet : je ne suis pas seule.

Au-delà de la présence et de l'aide précieuses de Nathalie, au quotidien, l'écriture m'aide et me porte. Pour autant, je n'en suis pas obnubilée et je m'engage authentiquement dans le présent de la classe.

En octobre 2010 je participe comme les deux années précédentes aux rencontres de pédagogie et psychothérapie institutionnelles de La Borde, clinique de psychothérapie institutionnelle où on retrouve des structures analogues à celles de nos classes de pédagogie institutionnelle. En réalité, c'est plutôt l'inverse, c'est la pédagogie qui a emprunté à la psychothérapie⁶ ! Comme les autres fois, ces journées sont organisées autour de présentations en grand groupe (essentiellement des monographies) et d'ateliers en groupe plus restreint. Il y a aussi des moments inhérents au lieu qui nous accueille et aux personnes qui nous y reçoivent : visite guidée par les « poissons-pilotes⁷ », participation au « RAIL⁸ », repas de midi pris avec les labordiens...

Je me lance : je propose de présenter mes premières notes, dans un petit groupe. C'est bien sûr une « proposition intéressée » : à l'issue de ma lecture, je sais bien qu'il y aura échange, échos, suggestions... et c'est effectivement ce qui se passe. Personne ne trouve bien évidemment de solution miracle, mais l'attention de chacun est déjà un soutien, et les questions ou remarques me permettent d'avancer. Certains me suggèrent de m'appuyer sur les équipes, d'autres sur les ceintures, ou sur la monnaie... Même si de retour en classe, je « m'aperçois » que cela n'ira pas de soi, ou que ce qui me paraissait clair et évident ne l'est plus, je reste portée par ces paroles.

Aux réunions de La Borde, il y a les mêmes structures que dans nos classes (« *C'est pareil* », dit Jean Oury) :

⁶ La Borde est une clinique psychiatrique privée pour adultes, agréée et conventionnée. [...] Depuis sa fondation, en Avril 1953, par le Docteur Jean OURY, la clinique de la Borde s'inspire des mêmes "principes" : ceux de la psychothérapie institutionnelle. (<http://www.cliniquedelaborde.com/>) Des rencontres de praticiens de la pédagogie et de la psychothérapie institutionnelles sont organisées chaque année à la clinique de La Borde.

⁷ Pensionnaires connaissant bien la Borde et accueillant volontiers les nouveaux arrivants. (*Petit glossaire labordien*, site indiqué)

⁸ Réunion d'Accueil et d'Informations Labordiennes.

des règles, une disposition, un président, un tour de parole... mais il y a aussi des personnes qui entrent, sortent, rentrent, ressortent. D'autres, ou les mêmes, qui parlent fort en dehors de l'échange en cours, font racler leur chaise bruyamment sur le sol ou claquent la porte. D'autres dorment ou somnolent. Et pourtant... la feuille de route est remplie, les ateliers sont tenus, les activités sont faites, les choses sont dites.

Dans nos classes, il y aurait des « gêneur », et même « gêneur trois fois, tu sors » : tu sors du Conseil ou du « Quoi de Neuf ? », en restant dans la classe, ou tu sors de la classe pour aller dans une autre... On apprend cela dans nos stages, dans les classes que l'on visite : les règles, le respect, la rigueur.

Mais on entend aussi que l'accueil de l'autre, quel qu'il soit, avec ses difficultés propres, est possible. Moi, c'est à La Borde que je l'ai vu. Et il me semble que c'est forte de ces moments entraperçus ici que je peux laisser Emmanuel vagabonder pendant nos moments de parole, et même faire du bruit, jouer une autre partition. Encore une fois, mes élèves, eux, savent faire cela (accepter) sans être allés à La Borde. Dans un premier temps, j'ai déplacé ces temps de parole pour les faire en l'absence d'Emmanuel : mais il en reste suffisamment le matin pour que je comprenne qu'on peut se parler et s'entendre malgré, ou à côté, des bruits d'Emmanuel. Comprendre aussi qu'on n'a pas besoin pour cela de parler plus fort. Comprendre enfin que ces partitions peuvent avoir des lignes mélodiques communes.

En octobre 2011, je m'engage un peu plus : j'ai travaillé avec Maurice Marteau sur une version courte de mes notes et je la présente en grand groupe. C'est un moment très fort pour moi mais, curieusement, j'ai peu de notes, et même peu de mots pour en parler. Le temps de questions/réponses qui suit ma présentation est très court et j'en ressors un peu frustrée avec l'impression de ne pas avoir pu « tout » dire. Cette impression est renforcée par le fait que ce court débat a beaucoup tourné sur la question de l'occitan (une difficulté de plus ou pas ?) : persuadée du contraire depuis longtemps, je n'ai pas saisi tout de suite « l'inquiétude » de mes interlocuteurs et je n'y ai donc pas répondu vraiment, pensant sans doute que « c'était évident que l'occitan n'avait rien à voir dans les difficultés d'Emmanuel. »

Lieu d'élaboration pédagogique et d'apprentissage de la pensée, les stages de formation sont d'une grande richesse et sont la base même de ma formation. Pourtant, il y a encore une chose que je n'y ai pas apprise : donner la main. Au sens propre.

J'ai beaucoup entendu parler de symboliquement tendre la main, faire signe, mais aussi de la distance : ah ! cette bonne distance dont on ne trouve nulle mesure dans l'abondante littérature de la pédagogie institutionnelle !

Or, dans cette année scolaire, j'ai rencontré Joëlle Guidi, équithérapeute, et nous avons mis en œuvre le projet équestre dont il est question dans ce texte. À l'occasion d'une séance particulièrement riche, j'ai découvert qu'émotion et institutions n'étaient pas incompatibles.

Alors que je donnais la main régulièrement à Emmanuel pour le contenir (dans le rang ou quand il faisait mal aux autres...), ce jour-là, quand il m'a placée à l'endroit où il voulait que je me fixe pour être lui-même à la distance qu'il souhaitait de Denzo, le cheval, c'est autre chose que La Loi qui est passé dans nos mains. Ou c'est encore La Loi, mais faite finesse, attention : eh oui, avouons-le sans crainte (mais non sans pudeur), émotion !

Pour diverses raisons qui n'ont sans doute pas leur place ici, il n'y a plus de groupe de travail de pédagogie institutionnelle à Nîmes. C'est un grand manque, dont j'ai pâti particulièrement cette année et qui transparait dans le texte : on lit souvent dans les monographies les apports d'un tel groupe, l'accompagnement, le soutien, les conseils. Travailler régulièrement avec un groupe de pairs n'aurait sans doute pas gommé toutes les difficultés, mais je sais, pour l'avoir pratiqué, combien cela m'aurait aidée dans mes hésitations, portée dans mes questions, soutenue... Combien cela m'aurait évité d'errances aussi. Mais il ne m'appartient pas de refaire l'histoire.

Dans ces conditions, difficile aussi de penser écrire une monographie, ni même un texte qui s'en approche. La forme de travail qui en a permis l'élaboration est donc assez inhabituelle : aux échanges de courriels et présentations orales que je mentionne plus haut, se sont ajoutés d'autres échanges épistolaires, notamment avec Brigitte Vicario et Pierre Johan Laffitte, des temps de parole dans le cadre de plusieurs sessions de formation au sein du mouvement Calandreta, et une réunion de travail avec Agnès Dumand, Patrick Geffard, Guy Hervé et Muriel Prué, membres du PIG⁹, suivie d'échanges de courrier pour la mise au point...

Particulier dans son élaboration, ce texte l'est aussi dans sa présentation...

J'évoquais plus haut une progression en marguerite : des progrès éparpillés qui ne s'inscriraient pas forcément dans une continuité. La chronologie rend bien compte de ces détails, de ces micro-événements, et permet de repérer les répétitions et les reprises, déclinées en une sorte de ritournelle. Les relater in extenso découragerait vite le lecteur. Ne les signaler qu'une seule fois ne permettrait pas de transcrire l'importance de ces recommencements, voire de ces rituels. Aussi, j'ai choisi de conserver une présentation thématique.

Si elle peut dérouter parfois, parce que d'un thème à l'autre on peut avoir l'impression d'un retour en arrière ou parce que des dates se répètent, cette construction reste proche de cette image de marguerite : comme si, à la manière des pétales, chaque point était indépendant des autres mais malgré tout extrêmement lié.

Autant le dire tout de suite, on ne trouvera pas ici la description d'une situation problématique suivie de la présentation de la classe institutionnelle et de ses effets bénéfiques.

Quand Emmanuel arrive dans la classe, on ne sait pas grand-chose de lui. Il ne parle pas, laisse peu de traces, ne rentre pas dans les productions de la classe : il nous reste inconnu. Pourtant, peu à peu, par le regard des autres, par leurs paroles, et en frôlant quelques institutions, son portrait se laisse un peu mieux deviner ; à la manière d'une peinture en pointillisme. C'est ce que permet la classe en pédagogie institutionnelle : des possibilités d'être et de dire, substituées à l'obligation massive du faire.

Un compagnon

Lundi 4 octobre

Emmanuel semble ne pas encore pouvoir venir longuement avec nous quand nous sommes ensemble sur les bancs, mais ne pas supporter d'être tout seul. Son attitude est différente quand chacun vaque à ses occupations dans la classe. Comme si, quand chacun est occupé de son côté, il pouvait enfin être comme les

⁹ Groupe de Pédagogie Institutionnelle de Gironde

autres...

Je pense lui proposer un compagnon de jeu pendant ces moments-là : un pair qui ne viendrait pas non plus aux rituels mais jouerait avec lui.

En effet, je ne suis pas persuadée que le sortir de la classe ait du sens pour lui : on y gagnerait certes en tranquillité sonore... mais pour quel résultat ? J'ai sans doute peur aussi qu'il y voit un simple rejet, un abandon supplémentaire.

Quant à la crèche, ce lieu refuge dont il est parfois question dans les monographies ou les livres de la pédagogie institutionnelle, cet endroit qui permet « aux petits » de se mettre en retrait le temps nécessaire, je ne vois pas comment l'utiliser : il ne reste déjà pas dans la classe et ne tient en place nulle part.

Les compagnons ou compagnons d'apprentissage, j'en ai entendu parler lors de rencontres ou de stages de formation, j'ai lu des monographies qui y font référence et j'en ai eu dans mes classes précédentes. Il me semble qu'Emmanuel serait ainsi moins seul et pourrait partager une activité avec un pair. Peut-être cela l'aiderait par la suite à entrer dans la classe ?

Assez paradoxalement, il donne volontiers la main dans le rang, vient dans les rondes, mais dès qu'on s'adresse à lui directement, c'est la fuite. Même lorsqu'il s'agit de lui proposer une activité comme la peinture qu'il apprécie. Peut-être un pair a-t-il plus de chance d'y arriver ?

À 11 h 30, Antoine est seul, assis à la bibliothèque, et Emmanuel se place debout face à lui. Il le regarde, émet de petits cris et se jette par terre, sur le côté, à la manière des clowns qui tombent. Puis il se relève, et reprend ses cris et sa chute. Il ne cesse de regarder Antoine, en souriant. Ce dernier le regarde aussi : il semble médusé et on dirait qu'il ne sait pas que dire, que faire de ce « cadeau ». C'est un moment très émouvant...

Antoine dira par la suite qu'il ne savait pas vraiment ce qu'Emmanuel voulait : peut-être jouer avec lui, mais comment ?

Jeudi 7 octobre

Dès l'ouverture de la classe, Emmanuel fait du bruit. J'interromps alors notre mise en route, et demande qui voudrait aller jouer avec lui. Je précise qu'il ne s'agit pas d'une exclusion : celui qui essaie peut revenir quand il veut. Antoine est immédiatement volontaire.

Ce n'est certes pas magique, mais il y a un peu moins de bruit malgré quelques interruptions d'Antoine qui s'inquiète qu'Emmanuel continue de taper sur les meubles ou ne range pas ce qu'il a renversé, ou qui demande s'il peut sortir les Légo. Emmanuel et lui vont rester près d'un quart d'heure dans le coin-cuisine : on ne verra pas ce matin Emmanuel courir dans la classe et bousculer le mobilier. Ni même shooter dans les éléments de la dînette...

Quand le travail qui suit est fini, Emmanuel installe une boîte de Légo sur une table. Antoine arrive avec l'autre boîte : « *Emmanuel, tu veux qu'on joue tous les deux aux Légo ?* » Cela durera peu, Emmanuel repart pour une autre occupation. Quel calme ce matin !

Et Antoine ?

En moyenne section, au début de l'année, il pleurniche assez souvent à la moindre contrariété. Il n'aime pas trop le travail : dès que cela devient un peu complexe (tenir un feutre ou un stylo correctement par exemple) il dit qu'il ne sait pas, n'y arrivera pas... Il essaye un tas de stratagèmes pour ne pas faire : le feutre s'échappe et tombe seul. C'est vrai, ses tracés sont encore hésitants, tremblants, et les productions de quelques autres sont plus abouties. Mais il est finalement assez content quand il persévère.

Il est souvent avec Loïc et Ruben, avec lesquels il se chamaille tout aussi souvent. Ils récoltent les uns et les autres des « gêneurs » pendant les temps de parole, et, dans la cour, ils alternent les jeux ensemble et les disputes.

Antoine fait souvent « le tigre » quand on passe à côté de lui ou quand on lui fait une remarque ou lui rappelle une règle.

Depuis la rentrée, pas si lointaine, tout cela semble s'améliorer peu à peu. D'autre part, il paraît beaucoup s'interroger sur le fait qu'Emmanuel ne parle pas et y semble très attentif.

Aujourd'hui, c'est une journée particulièrement réussie : posé, il s'adresse à tous (à commencer par Emmanuel) en parlant normalement et en début d'après-midi, il s'applique consciencieusement sur son travail...

Métier¹⁰

Jeudi 31 mars

Au moment où l'équipe dont c'est la tâche prépare le goûter, Emmanuel distribue toujours les couteaux en plastique. Il a fait ça une fois, et depuis il le fait systématiquement, même si, comme aujourd'hui, les couteaux sont inutiles pour traiter les fruits que nous avons.

En fin de matinée, nous faisons le bilan du marché. Certains expriment leur satisfaction d'avoir encore des sous, ou d'avoir tout dépensé... Emmanuel est à proximité et nous montre un bonhomme qu'il vient d'acheter (cf. plus bas, rubrique « marché »). Je prends la parole pour informer la classe que je l'ai payé pour avoir allumer la lumière et ramasser ce qu'il avait renversé, même si ce ne sont pas des métiers. Nathalie intervient pour dire qu'à la préparation du goûter il distribue les couteaux.

Félix : « Ça pourrait être un métier ça. » Approbation de nombreux élèves.

Je propose de faire la fiche correspondante pour le panneau des métiers et le dis à Emmanuel. Il semble écouter ce qu'on dit. Je ne sais pas ce qu'il entend, comprend, de nos échanges qui me semblent plutôt dans l'implicite mais j'ai l'impression qu'il sait vraiment qu'on parle de lui.

Loïs : « Alors ce sera son métier. »

¹⁰ Chaque métier correspond à des tâches utiles à la vie de la classe : portier, bibliothécaire, effaceur de tableau... Chaque métier est exercé par un élève qui en a les compétences et qui s'engage pour un temps suffisamment long. À travers son métier, l'élève s'inscrit en tant que Personne dans la classe : il devient une maille essentielle de la chaîne collective.

Le métier donne à chacun un statut qui lui permet de proposer, de parler au Conseil en tant que tel, et de participer à la décision. Des métiers sont attribués en Conseil.

GLOSSAIRE PI, Association Pratiques de la Coopérative, 2001

Loan : « *Oui, les couteaux c'est un métier.* »

Félix : « *Mais des fois on n'en a pas besoin.* »

D'hypothèses en conjectures, on pourrait développer de nombreuses suppositions sur la dernière remarque de Félix. Ce qu'il nous a semblé comprendre ce jour-là, dans le contexte de ce conseil, dans cette classe, c'est que parfois on n'aurait pas besoin du métier, mais que ce ne serait pas grave si Emmanuel le faisait quand même. Il ne s'agit pas d'une quelconque pitié ou je ne sais quel autre grand sentiment : mais quelle meilleure acceptation possible de l'autre tel qu'il nous arrive ? On accueille ce qu'il est, ce qu'il peut nous donner, et les métiers, c'est sérieux, on en a besoin, mais on accepte aussi que tout ne soit pas rigide et immuable. Quand nous avons besoin de couper des fruits, si nous n'avions pas de couteaux, ce serait gênant. Mais qui cela gêne-t-il, au fond, si Emmanuel distribue les couteaux alors qu'aucun fruit n'a besoin d'être pelé ou coupé ? Si lui-même ne peut s'en rendre compte ou ne peut accepter de ne pas le faire, doit-on pour autant juger qu'il ne doit pas avoir ce métier ?

Conseil¹¹

Lundi 9 mai (rentrée de vacances de printemps)

Pendant le Conseil, Emmanuel est dans la classe mais joue sur une table et ne vient pas avec nous. Pour la première fois il y est critiqué. C'est Ulysse qui raconte que dans la cour Emmanuel a fait mal à Alban. Il ne s'agit pas de rapporter : Alban est son copain et Ulysse était là quand cela s'est passé. Il est contrarié.

« *À l'école, Alban s'est fait mal. C'est Emmanuel qui lui a fait mal. Parfois, il fait mal.* »

Loïs : « *Moi je trouve que tout le monde est gentil, on peut lui dire d'arrêter de taper ou de griffer. Parfois il fait pas mal.* »

Félix : « *Parfois il est malade* » (veut-il parler de ses absences fréquentes ?)

Lana : « *Un jour, il m'a fait mal.* »

Ruben : « *Moi, un jour il m'a donné à boire, mais il m'a empêché de boire seul : il voulait que ce soit lui qui me fait boire.* »

Loïs : « *Au tout début il jetait les pneus par terre...* »

Antoine : « *Quand sa maman venait l'amener, il pleurait et maintenant il pleure plus.* »

Léa : « *Quand je mettais mon manteau tout à l'heure, il était calme à côté de moi. Il a fait des progrès.* »

Ulysse a fait la critique, Alban dit qu'on peut passer, il ne souhaite pas demander d'amende et Emmanuel ne s'est pas exprimé sur le sujet. On s'en tient à l'idée de Loïs : on lui demande d'arrêter quand il commence à taper.

Il me semble qu'Emmanuel nous écoute et, bien qu'il soit hors du Conseil, je m'adresse à lui :

« *Tu entends, Emmanuel, les copains trouvent que tu as fait des progrès, mais ils te demandent aussi d'essayer de ne plus du tout taper. Ils vont essayer de t'aider.* » Emmanuel a ce regard dans le vague qu'il prend parfois quand on s'adresse à lui directement mais semble néanmoins être là, avec nous.

C'est la première fois qu'on en parle ainsi, « longuement », au Conseil : effet cumulé du retour du Conseil le

¹¹ cf. note Erreur : source de la référence non trouvée

matin et de la présence effective d'Emmanuel ?

Marché¹²

Vendredi 19 novembre

La semaine a été très difficile, de pire en pire, et les difficultés empirent avec des coups aux autres et de nouveau les chaises qui volent. Il refuse ce matin de ramasser quoi que ce soit. Impression que ce n'est pas la même attitude qu'à son arrivée : il me semble qu'on n'est plus dans la crainte, l'angoisse, mais dans le refus. Mais comment savoir ?

C'est jour de marché. Antoine a apporté, entre autres, un bonhomme qu'il veut vendre. Il ne ressemble absolument pas à ceux de la boîte, pourtant Emmanuel n'a de cesse de vouloir le lui prendre et partir avec. Je reste à la table où Antoine et d'autres ont installé leur marché et veille à ce qu'Emmanuel ne s'empare pas du bonhomme. C'est la première fois qu'il vient si près du marché. Il est vrai qu'il n'a pas été beaucoup là non plus les jours de marché.

À midi, je n'ai pas fait 100 m en voiture que je m'en veux : obnubilée par la protection due à Antoine, je n'ai pas pensé proposer à Emmanuel d'acheter ce bonhomme. Pour l'instant il n'a manifesté aucun intérêt pour la monnaie, pour le marché, pour avoir quoi que ce soit qu'ont les autres, si ce n'est ce bonhomme. Je ne vois pas vraiment ce que je pourrais payer, même en envisageant une paye thérapeutique, une paye à l'envers : il semble tellement loin quand on lui parle. Mais là, quand même, j'aurais pu trouver !

Vendredi 17 décembre

Emmanuel a été absent les trois vendredis précédents et je n'ai donc rien tenté avec lui autour du marché.

Ce matin, il semble vouloir un bonhomme que vend Antoine. Je propose à Emmanuel de ranger ce qu'il a jeté à la dînette et de le payer. Aucun effet. On va ensemble vers la dînette, mais Emmanuel reste « amorphe » : il sait très bien faire cela, rester immobile et attendre... quoi ? J'explique plusieurs fois : on range, je te paye, tu vas acheter le bonhomme, je montre la monnaie, le bonhomme... rien n'y fait. Est-ce trop abstrait ? Ou tout simplement sans intérêt ? Fait-il ou non le lien entre ces actions ? Comment savoir ?

Vendredi 14 janvier

Il a sonné (personne n'a demandé ce métier cette année et je ne l'ai pas proposé) et il a rangé plusieurs fois ce qu'il avait jeté. Au moment du marché, il semble très intéressé par un jouet apporté par Léa. Je lui propose de le payer : il pourra l'acheter. Je lui donne donc 4 sous (paye des métiers) qu'il prend, mais tout le monde n'est pas encore installé et le marché n'est ouvert que deux ou trois minutes plus tard. Impossible alors de savoir où sont ses sous : ni dans le couloir où il est allé après la paye, ni dans le coin dînette, ni dans son sac

¹² La monnaie intérieure est une vraie monnaie dont la validité se limite à la classe. Les élèves sont payés pour certains travaux en exerçant leur métier d'écolier, et paient des amendes pour les infractions aux lois et aux règles de vie communes. Ces paiements sont tarifés et tiennent compte des compétences de chacun ainsi que des progrès scolaires plus que de la quantité du travail. Mais la monnaie n'a de sens que si elle peut être utilisée : d'où le marché. Celui-ci est un moment où chacun peut vendre (petits objets personnels, bricolages fabriqués en classe ou apportés de la maison,...) ou acheter (ce que proposent les autres, ou du matériel d'école tels qu'une gomme, un stylo...).

GLOSSAIRE PI, Association Pratiques de la Coopérative, 2001

ou ses poches où je regarde après lui avoir demandé s'il était d'accord. Cela dit, il ne semble alors plus intéressé par le jeu... qui entre-temps est vendu à un autre élève.

Jeudi 31 mars

Comme d'autres fois au marché, il a envie d'objets. En particulier un bonhomme d'Antoine. Je viens de payer les métiers, à mon habitude, avant le marché. Je propose à Emmanuel de le payer : il a allumé les lumières de la montée d'escalier, il a ramassé les objets qu'il avait éparpillés... Il reste à demi allongé sur la table du marché où sont installés plusieurs enfants, dont Antoine. Je prends Emmanuel par la main, lui montre la monnaie et lui explique qu'avec il peut acheter ce bonhomme. Pendant tout ce temps, Antoine a laissé Emmanuel tenir cette figurine. Il a choisi une étiquette de prix où les six sous qu'il en réclame sont représentés par trois fois deux sous. Je donne une à une les pièces de deux sous à Emmanuel et lui montre où les poser. Je l'aide pour la première et il pose seul les deux autres. « *Maintenant, ce bonhomme est à toi. Tu peux le garder, tu peux l'emporter à ta maison* ».

À l'issue du bilan que nous faisons toujours après le marché, Antoine s'adresse à Emmanuel : « *Tu sais, Emmanuel, il est à toi le bonhomme...* » puis à moi : « *Il doit être très content, non ?* »

Moi : « *Tu peux le lui demander.* » Mais Emmanuel est sorti...

En partant de la classe, je m'aperçois qu'il n'a plus dans les mains le bonhomme acheté à Antoine. Je lui demande s'il veut qu'on retourne le chercher, s'il sait où il est... Je n'obtiens pas de réponse et Emmanuel semble vouloir avancer. L'après-midi nous verrons que le bonhomme en question est juste posé à côté de la boîte des figurines.

Pour la première fois, il traverse la cour lentement, et s'amuse à se cacher contre le muret ou derrière le platane, alors qu'il a bel et bien vu sa grand-mère qui l'attend.

Jeudi 7 avril

Depuis la semaine dernière, sur le panneau des métiers, le sien, distribuer les couteaux, est affiché. La paye se fait dans le coin bibliothèque/moments de parole. Au fur et à mesure chacun part installer son marché ou prend un livre en attendant l'ouverture. Emmanuel n'est pas venu avec nous, mais quand tous les autres sont passés, je vais le chercher. Il a déjà repéré un camion jaune, vendu par Pierre, et il joue avec. Je le prends par la main, lui montre le panneau des métiers, l'étiquette de son métier à côté de celle de son nom, et le paye. Puis on retourne vers la table de Pierre et j'explique à Emmanuel que s'il veut garder ce camion, il doit donner les sous à Pierre. Ce qu'il fait puis part jouer sur une table libre.

Cette fois, à midi, au moment de descendre, il garde son camion.

Imprimerie¹³

Lundi 18 avril

¹³ Dès 1926, Célestin Freinet introduit une petite imprimerie avec presse, composteurs et casse- Les Textes Libres choisis ou les comptes rendus sont tirés par les élèves, pour eux et les correspondants et pour le journal de la classe. C'est un outil qui nécessite entraide et coopération, toujours utilisé.

GLOSSAIRE PI, Association Pratiques de la Coopérative, 2001

Ce matin, un texte en cours de tirage est encore dans la presse. Après le travail en équipe et alors que la plupart font des ateliers ou des jeux, j'encre la plaque et les composteurs puis propose à Emmanuel de venir voir. Il ne se fait pas prier. Je lui montre le fonctionnement et il s'empare aussitôt du volet sur lequel il appuie longuement, plus que nécessaire en tout cas. Il semble ravi de cette première feuille que je détache des composteurs et mets à sécher. Il a déjà repris le rouleau encreur. Avec Ruben venu nous aider nous tirerons 7 ou 8 feuilles, puis Emmanuel ira se laver les mains et ne voudra pas revenir à la presse. Je l'ai pris en photo, en lui demandant s'il était d'accord, pour la mettre dans son cahier de vie avec une des feuilles imprimées. Il semble très satisfait.

Et pourtant, il refusera toutes les autres propositions d'imprimer.

Parler

Vendredi 5 novembre

Comme chaque matin, nous sommes sur les bancs : présences, date, emploi du temps de la journée... Puis nous répondons aux correspondants. Emmanuel vient dans ce coin, et joue avec un personnage de la maison de poupée : il le déplace sur les portemanteaux vides et lui parle. Nous travaillons avec ce drôle de bruit de fond, d'autant que son volume augmente à proportion de ma voix pour essayer de mener à bien l'écriture collective de cette lettre aux correspondants...

Jeudi 13 janvier

Cette matinée est surtout riche de quelques secondes : alors que j'accueille un plasticien et l'aide à installer le matériel dans la classe, Nathalie s'occupe des élèves en leur faisant dire des comptines. Ils sont installés au coin bibliothèque. Emmanuel, lui, est debout dans la classe. Sur le seuil de la porte, j'entends Nathalie et les élèves dire « *E cric, e crac, es acabat* », et, en écho, Emmanuel prononce des sons sur la même ligne mélodique, exactement, mais comme s'il ne disait que les voyelles. Échange de regard avec Nathalie : nous avons bien entendu la même chose.

« *Alara, Emmanuel, conneisses aquesta comptina ?* » Il est déjà parti...

Mardi 15 mars

Après l'installation, c'est la présentation des quelques cahiers voyageurs qui n'ont pu être montrés hier. Emmanuel, qui s'occupait à jeter mollement quelques objets de la dînette, s'approche et s'arrête au seuil des bancs. Il me regarde comme s'il attendait mon autorisation à entrer dans le cercle. « *Oui, Emmanuel, tu peux venir t'asseoir avec nous si tu veux.* » Il vient s'installer à côté de moi et reste un moment assis, puis se lève mais reste avec nous : ce temps de présentation des cahiers se fera donc sur fond sonore, parfois très sonore, de « *tatatititata* » et de voiture roulant sur le mur. Je me surprendrai à deux ou trois reprises à lui dire doucement « *chut, un peu moins fort s'il te plaît* » tout en pensant que ma demande est assez paradoxale, même si je ne lui demande pas instamment de se taire. Personne ne semble perturbé par ce fond sonore, et les présentations se font comme à l'accoutumée, ni plus ni moins fort.

Lundi 9 mai (rentrée de vacances)

Emmanuel vient s'installer dans le coin bibliothèque avec nous. S'installer... c'est un bien grand mot : il reste debout sur le banc et je lui demande de descendre chaque fois qu'il monte sur le dossier. Il a sa voiture et alterne des « *tatitatita* » adressés au groupe, avec des rugissements de lion ou des bruits de voiture qu'il déplace sur le mur. Il est impossible de le faire taire (!) ni même baisser le son. Ce fond sonore accompagnera nos retrouvailles, l'installation du nouveau calendrier, la mise à jour du tableau de la date malgré l'absence de Loan dont c'est le métier, le pointage des présences et des absences, et la présentation des cahiers de vie. Soit plus ou moins une demi-heure. Une seule fois, parmi les questions sur les cahiers, survient un « *Tu peux répéter parce que avec Emmanuel j'ai pas entendu !* »

Est-ce supportable ? Au fond, oui. Est-ce éprouvant ? Oui, aussi ! J'ai l'impression que les élèves et moi avons assimilé ce bruit, mais je ne sais pas combien de temps je tiendrai. Pourtant, je ne me vois pas rejeter Emmanuel dans ces moments où il est vraiment avec nous. Je ne vois aucune provocation dans ses bruits et il me semble que je ne cherche plus à les couvrir pour pouvoir me faire entendre.

Au moment du travail en équipe puis des ateliers et des jeux, je constate qu'on n'entend plus Emmanuel : ce n'est pas que le bruit fait par les autres couvre les siens... mais tout simplement il ne parle plus, pas plus que tout un chacun jouant à la voiture ou aux Léo.

Cela laisse penser qu'il vient vraiment pour un temps de parole quand il nous rejoint sur les bancs.

Vendredi 13 mai

Nous étions en sortie et le père d'Emmanuel nous attend à l'arrivée du bus. J'échange quelques mots avec lui, puis je lui dis au revoir et m'adresse à Emmanuel « *Adieu, Emmanuel, à diluns !* » Habituellement, il répond d'un geste de la main ou ne fait rien. Aujourd'hui, il sourit et me dit « *a-di* » ou quelque chose de proche, sur la même ligne mélodique que mes paroles.

Je suis émue !

Mardi 7 juin,

Alors qu'Emmanuel est allongé sur les cartables que les CM ont laissés dans la cour en partant en sortie, Lili, la plus petite de la classe, va voir Emmanuel, lui parle, puis revient vraiment réjouie : « *Ben tu sais, il m'a parlé normalement...* » « *Ah bon, que t'a-t-il dit ?* » « *En fait je lui ai demandé s'il voulait danser avec moi, et il m'a dit NON !* »... « Non », cela fait un moment qu'il le dit, mais Lili semble vraiment contente de cette parole réussie, dans la norme. Quant à savoir pourquoi elle est allée lui demander de danser..

Au cheval

J'ai mis en place un partenariat avec l'association Équité, centre d'équithérapie. Dès la première séance Emmanuel participe, bien qu'un peu à distance, et surtout travaille avec son équipe.

Vendredi 1^{er} Avril

Dans le manège, il faut d'abord brosser Denzo. Avec les brosses, c'est bien plus facile pour les moins

téméraires d'approcher ce cheval et tout le monde s'y met. Emmanuel, lui, reste à la longe. Il la tient tout au bout, se place face au cheval et ne cherche pas à le faire avancer, au contraire. J'ai l'impression que cette longe, flexible à l'évidence, lui permet de gérer la distance avec Denzo. Il s'en approche pour une caresse furtive au niveau de l'encolure, mais s'en éloigne aussitôt. Parfois il s'approche de sa tête, lui sourit, puis s'éloigne. Je n'ai pas l'impression qu'il ait peur, il semble détendu, heureux. Il est tout sourire et n'arrête pas de parler : à Denzo, à nous... Comment décrire tout cela ? Il semble agité, mais par des émotions positives, agréables peut-être. On dirait qu'il a un tas de choses à dire, et d'abord sa joie d'être là, que tout son corps y participe... Il vient me chercher et me « pose » à un endroit sans doute stratégique dont il s'éloigne un peu tout en me regardant : comme s'il me disait l'envie que je sois là, rassurante, mais celle aussi de me lâcher, d'être seul dans son face à face.

Il a sa longe pour gérer la distance à Denzo, comme en classe il y a les pairs pour gérer la distance entre nous. Tout le temps du pansage, Emmanuel va et vient devant Denzo : il s'approche, s'éloigne, contourne la tête, passe d'un côté à l'autre, saute, crie, rit, appelle, interpelle, parle, rit, saute, crie. Il est là et bien là, et signe sa présence activement, de ses gestes, ses déplacements, sa voix.

Joëlle, l'équithérapeute, et Pascal, un stagiaire, mènent le cheval, soutiennent et sécurisent les cavaliers. Emmanuel reste avec eux et tient toujours la longe. J'ai lu quelque part que, chez les marins, une corde c'est une écoute, chez les cavaliers certaines portent le nom d'aides : et cette longe alors, qu'est-elle ? une mesure ? une aide ? une écoute ?

Depuis le début de la séance Emmanuel a une bombe sur la tête comme pour dire qu'il est prêt à monter. Quand le cheval est arrêté pour un changement de cavalier, il met son pied à l'étrier, plusieurs fois... mais il ne peut monter seul et refuse l'aide en reculant violemment, en criant. Joëlle m'explique que sans doute ce qui lui fait peur, c'est le passage, ce qui lui fait envie, c'est être là-haut... Mais on ne va pas l'empoigner de force. Il a sans doute un chemin à faire seul. Monter sur ce cheval n'est pas un but en soi mais c'est finalement la réduction ultime de la distance et c'est surtout vaincre sa peur ou du moins son appréhension. Qu'il ne monte pas n'a guère d'importance, au fond, mais voir ainsi Emmanuel aux prises de tant d'émotions, d'une envie flagrante, et d'une appréhension sans doute tout aussi grande, fait réfléchir à l'aide qu'on pourrait lui apporter.

Qui n'a déjà osé franchir un obstacle juste parce que quelqu'un était là pour l'y aider ? Il y a parfois des jalons qu'on passe parce que quelqu'un nous y pousse, y compris physiquement... Mais peut-être qu'au fond, quand on se fait cette violence, c'est qu'il y a d'abord une lueur de désir. Mais que savoir du désir de l'autre ? On s'empêche assez souvent, dans notre pratique, de « désirer pour » ou de « faire à la place de », mais, ici, ce pas ne serait-il pas nécessaire ?

Écrire ?

Tout au long de l'année je me suis demandée que faire, comment l'aider, que lui apporter. Cela ne m'a pas empêchée de l'accueillir, mais ses réactions me renvoyaient souvent à mes questions : que « faut-il » faire et comment ? Quand il partait alors que je lui adressais la parole : fallait-il persévérer ou rester dans le silence

pour ne pas le faire fuir ? Quand il s'installait pour la préparation du goûter avec une autre équipe que la sienne : fallait-il l'accepter comme nous l'avons fait ou le renvoyer vers ses équipiers pour qu'il entre dans « son » équipe ?

Plusieurs fois, je me suis trouvée en situation de ne pas savoir, et je me suis sentie démunie. En particulier, je n'ai pas réussi à faire venir le père d'Emmanuel en entretien et, lors de nos brefs échanges, j'avais souvent l'impression que ses informations m'apportaient plus de confusions que d'éclairages. Des éléments plus récents, datant de l'année scolaire suivante, m'amènent aussi à douter de la validité de certains de ses propos.

Si dans ce texte je ne fais pas allusion à des soins extérieurs, ce n'est pas faute de les connaître et d'essayer d'y adresser Emmanuel. Pour des raisons qui lui appartiennent, son père était fort réticent et peu de choses ont été mises en place. Ce n'était pas une volonté délibérée de ma part de vouloir tout contrôler, et loin de moi la pensée que la classe PI seule suffise à prendre en charge un projet thérapeutique : ce n'est ni son rôle ni sa fonction. Par contre, elle peut accueillir le singulier et lui faire une place. C'est ce dont j'ai voulu témoigner : dans cette situation que je n'ai pas recherchée, que se passe-t-il dans la classe, pour cet élève singulier et pour chacun des autres ?

Dans le texte, les échanges entre Emmanuel et les autres semblent peu fréquents, peu construits, et ses avancées semblent être des faits occasionnels, peu répétés, fortuits peut-être... Et pourtant ! Très rapidement, j'ai été agréablement surprise de l'accueil fait par les autres, de leur respect. Emmanuel a eu sa place dans la classe, mais que dire de ses progrès ? À la sortie des classes, j'avais le sentiment qu'ils étaient peu nombreux. Certes Emmanuel pleurait moins, entrait plus facilement en classe et y jetait moins les jeux et les divers objets, mais pour autant est-il entré dans cette classe ? À la relecture de ces notes, j'y vois mes ratages, mes doutes, mes hésitations, ce que j'aurais pu faire, ce que j'aurais dû tenter... ce qui a fonctionné aussi, ne serait-ce qu'une fois.

L'année s'est terminée sans que rien « d'extraordinaire » n'advienne : si ce n'est vivre ensemble au quotidien et construire pour chacun la classe coopérative !

L'année suivante a été marquée par des absences encore plus fréquentes et encore plus longues, et par une rupture brutale : au mois d'avril, son père l'a retiré de l'école alors qu'un Auxiliaire de Vie Scolaire (AVS) venait enfin d'être nommé.

Malgré tout, Emmanuel avait encore progressé. Très repéré dans l'espace classe et dans le temps de classe depuis le cours de l'année précédente, il s'intégrait davantage à quelques activités : son métier, toujours, les jeux au garage ou à la dînette, mais surtout au train en bois nouvellement acquis. C'est en EPS qu'il échangeait le plus avec les autres et qu'il commençait à respecter le cadre donné, même si les progrès pointés n'étaient pas réguliers ni permanents.

Le 15 mars 2012, je note qu'Emmanuel est venu dans la ronde que nous faisons pour nous rassembler dans la cour avant de commencer la séance de psychomotricité. Maintenant il ne s'installe plus au milieu du cercle formé par les autres, mais vient donner la main. Il sollicite même du regard, du sourire et parfois de la voix, les copains à qui donner la main. Il fait avec nous les mouvements « d'échauffement » et semble même les

anticiper, tout en commençant et s'arrêtant au signal donné. Comme chaque fois dans ces moments-là, il affiche un grand sourire.

Ce jour-là, j'avais prévu un parcours d'obstacles. Habituellement, Emmanuel y passe en tous sens ou vient y jouer avec un pneu, un ballon ou tout autre accessoire récupéré dans le local du matériel. Quelle n'est donc pas ma surprise de le voir s'installer au départ du parcours, se tourner vers moi et me solliciter : « *Tatatitata...* » Surprise redoublée quand je constate qu'il attend mon feu vert : « *Oui, Emmanuel, tu peux y aller !* » Plusieurs fois sur le parcours, au moment de franchir un obstacle, il se retourne et semble attendre un encouragement. Il ne repart qu'après l'avoir entendu. Certes, une fois achevé le parcours, il ne se met pas en fin de file et revient directement au départ. Mais il y attend le nouveau feu vert et ne gêne ni ne bouscule cette fois personne sur le chemin.

J'avais déjà constaté son intérêt pour nos activités « sportives », mais c'est la première fois qu'il est ainsi et si longtemps dans un échange verbal. Il y a quelques jours, le 5 mars, au moment de partir manger et alors que j'étais assise sur un tabouret du couloir pour aider à fermer les manteaux, il était venu devant moi et m'avait ainsi « parlé », tout sourire. Puis il était parti se mettre en rang dès que je lui avais répondu : « *Oui, Emmanuel, tu as passé une bonne matinée ?* »

Le sentiment d'un travail inachevé est d'autant plus désagréable. Passer du refuge sous l'étagère du couloir à un échange face à face : tous les possibles devenaient imaginables.

La classe s'est construite peu à peu, autour des institutions et des productions. Même à la marge, Emmanuel en fait pleinement partie. À La Borde, les entrées et sorties parfois répétées à l'envi, les prises de parole intempestives, les raclements de chaises et autres fonds sonores, donnent un caractère particulier aux réunions. Emmanuel nous a montré cela : un Conseil, un Quoi de Neuf ? ou autre temps de parole, peuvent tenir malgré une agitation apparente. La structure résiste aux secousses...

Corinne Lhéritier

*Agnès Dumand, Patrick Geffard, Guy Hervé, Muriel Prué,
membres du groupe Pédagogie Institutionnelle Gironde*

Et Maurice Marteau

Bibliographie

- Bénévent Raymond, Mouchet Claude, *L'école, le désir et la loi, Une institution « hors classe » : la monographie*, p.324-334, à paraître
- Borrel Philippe, *Un monde sans fou*, Nîmes : Champ Social, 2010
- Dubois Arnaud, *Des premières monographies du courant psychanalytique de la pédagogie institutionnelle à la formation des enseignants du second degré aujourd'hui*, Thèse de doctorat non publiée, Paris Ouest Nanterre La Défense, 2011
- Dumand Agnès, Prué-Grossoleil Muriel *et al.* (2009/3) Johanna, Regards croisés, *Institutions*, 43, 91-104.
- Freinet Célestin, *Les dits de Matthieu*, Cannes : Éditions de l'École Moderne Française, 1952
- Freinet Célestin, *Les invariants pédagogiques*, Bibliothèque de l'École Moderne, n°25, Cannes : Éditions de l'École Moderne Française, 1964
- Glossaire PI*, Association Pratiques de la Coopérative, 2001
- Groupes de Pédagogie Institutionnelle, *Actualité de la Pédagogie Institutionnelle*, Nîmes : Champ social, 2011
- Imbert Francis, *Vocabulaire pour la pédagogie institutionnelle*, Nîmes : Champ social, 1999
- Imbert Francis et le GRPI, *La pédagogie Institutionnelle, pour quoi ? pour qui ?*, Nîmes : Champ social, 2004
- Laffitte Pierre Johan, « Arabesques sur le courage. Trois études sur les praxis », 2010, manuscrit en cours de soumission
- Laffitte René et le groupe VPI, *Essais de pédagogie institutionnelle*, Nîmes : Champ social, 2006
- Laffitte René, *Mémento de Pédagogie Institutionnelle*, Nîmes : Champ social, 1999
- Laffitte René, *Une journée dans la classe coopérative*, Nîmes : Champ social, 1985
- Lhéritier Corinne, La monographie d'écolier : un langage pour la pédagogie institutionnelle ?, mémoire de master 2, 2012
- Marteau Maurice, « La pédagogie Freinet ou la contrainte de l'échange », Échos PI n°35, 2009, et *Actualité de la Pédagogie Institutionnelle. Le livre des groupes*, p. 339-343
- Oury Jean, Depussé Marie, *À quelle heure passe le train...*, Paris : Calmann-Lévy, 2003
- Oury Fernand, Vasquez Aïda, *Vers une pédagogie institutionnelle ?*, Nîmes : Champ social, 1991
- Oury Fernand, Vasquez Aïda, *De la classe coopérative à la pédagogie institutionnelle*, Nîmes : Champ social, 1981
- Pain Jacques, Martin Lucien, Meirieu Philippe, *La Pédagogie Institutionnelle de Fernand Oury*, Nîmes : Champ social, 2009
- Paulhiac Dominique, *Victor ou L'accompagnement d'un enfant différent*, Nîmes : Champ Social, 2004
- Pochet Catherine, Oury Fernand, *Qui c'est l'conseil ?*, Nîmes : Champ social, 1997
- Pochet Catherine, Oury Fernand, Oury Jean, *L'année dernière j'étais mort... signé Miloud*, Nîmes : Champ social, 1986
- Robin Isabelle, *La pédagogie institutionnelle en maternelle*, Nîmes : Champ social, 2011
- Terral Daniel, « Le silence des enfants fous, l'étrange Fernand Deligny et la cartographie des illettrés savants », *Empan* 2004/3 (no55), p. 138 à 141.
- Terral Daniel *et al.*, « En quelle langue parler ceux qui n'en parlent aucune ? (Fernand Deligny) », *VST- Vie sociale et traitements* 2011/1 (n° 109), p. 105 à 113.

<http://www.cliniquedelaborde.com/>