

**Master « Métiers de l'Éducation et de la Formation »**

**L'entrée dans la Loi en classe de Toute Petite Section-Petite Section**

Comment poser des limites qui structurent à l'âge de l'opposition ?

Mémoire présenté pour l'obtention du grade de Master 2

Soutenu par Isabelle ROBIN

Directeurs du mémoire

CAMIADE Martine

FRANCOMME Olivier

Membres du jury

BACCOU Patrice

LAFFITTE Pierre Johan

Cro-Magnons de la pédagogie  
Nous taillons nos silex  
Des outils qui peuvent servir à d'autres.  
Ne rien dire que nous n'ayons fait.  
A ceux qui, là où ils sont,  
Font ou tentent de faire  
Sans attendre que tout change pour changer ce qui est.  
Fernand Oury

## Sommaire

1.	Introduction .....	6
2.	Cadre théorique : la classe coopérative institutionnalisée.....	8
2.1	La pédagogie institutionnelle.....	8
2.1.1	Le trépied .....	8
2.1.2	L'atomium .....	9
2.2	Méthode de travail : vers une praxis.....	10
2.2.1	Le travail d'élaboration.....	10
2.2.2	La monographie : de la pratique au récit comme théorie pédagogique ....	11
3.	Constat : dans la jungle .....	15
4.	L'enfant de deux-trois ans.....	21
4.1	Du principe de plaisir au principe de réalité.....	21
4.1.1	Un être de pulsions .....	21
4.1.2	Poser des limites pour structurer le psychisme.....	22
4.2	L'inter-dit ou l'importance de la parole .....	24
4.2.1	L'usage de la négation et la découverte de l'abstraction .....	26
5.	Elaborer des règles en TPS-PS et former un groupe.....	27
5.1	Aux origines du conseil : des conseils sauvages au conseil hebdomadaire....	28
5.1.1	Premier conseil .....	28
5.1.2	Les jours suivants.....	30
5.1.3	Deuxième conseil, mardi 25 septembre.....	32
5.1.4	Les jours suivants.....	35
5.1.5	Un conseil de fin avril (extraits) .....	37
6.	Que se passe-t-il dans le conseil ?.....	43
6.1	Définition.....	43
6.2	Naissance de la classe coopérative institutionnalisée.....	43
6.2.1	Un désir.....	43
6.2.2	Les petites graines ou lancer la machine .....	44

6.3	Faire la loi .....	47
6.4	Poser des interdits qui ouvrent des possibles.....	48
6.4.1	Au revoir .....	48
6.4.2	Le doudou .....	49
6.4.3	Je demande la parole.....	49
6.4.4	Je critique au conseil ou je le dis à la maitresse.....	49
6.4.5	Les éponges.....	49
6.4.6	On écrit sur les feuilles .....	50
6.4.7	On demande si on veut un jouet ou on attend.....	50
7.	Transgression des règles : que faire ?.....	51
7.1	La crèche.....	51
7.1.1	Définition .....	51
7.1.2	Limite de la crèche.....	52
7.2	La monnaie : répondre sur le plan symbolique, humaniser .....	52
7.3	L'expérience en MS-GS .....	53
7.3.1	Sont payés .....	53
7.3.2	Ne sont pas payés.....	54
7.3.3	Les amendes pour gêneur ou pour manquement à une règle .....	54
7.3.4	Le marché .....	55
7.3.5	La paie thérapeutique .....	55
8.	La monnaie dans la classe des tout-petits.....	58
8.1	Lundi, mise en place .....	58
8.2	Mardi, première dette .....	59
8.3	Jeudi.....	65
8.4	Vendredi, premier marché .....	65
8.5	Dans les mois qui vont suivre.....	67
8.5.1	Quelques aménagements.....	67
9.	Où l'on reparle de l'atomium .....	70

9.1	Riche et petite .....	70
9.2	Responsabilités .....	71
9.3	Le cochon d'Inde du gêneur .....	72
10.	Conclusion et pistes de recherche .....	77
11.	Bibliographie .....	79
11.1	Corpus primaire : Techniques Freinet Pédagogie Institutionnelle....	<b>Erreur !</b>
<b>Signet non défini.</b>		
11.2	Corpus secondaire : l'enfant de deux et trois ans	<b>Erreur ! Signet non défini.</b>
11.3	Textes officiels .....	81

## 1. Introduction

De nos jours, les jeunes gens sont insupportables, sans aucune modération... Notre monde a atteint un stade critique. Les enfants n'écoutent plus leurs parents. Ils sont de plus en plus nombreux à commettre des crimes, et si des mesures d'urgence ne sont pas prises, la fin du monde ne peut pas être très loin.

Ainsi se lamentait le poète grec Hésiode au VIII<sup>ème</sup> siècle avant J.-C.

Les nombreuses publications récentes d'experts<sup>1</sup> en direction des professionnels semblent montrer que la confrontation avec « l'insoumission » est toujours d'actualité : *L'autorité en éducation : sortir de la crise* (Guillot, 2006), *Discipline en classe et autorité de l'enseignant* (Rey, 2009), *Scolarité et troubles du comportement* (Krotenberg, Lambert 2012). Des pédopsychiatres et psychanalystes publient aussi en direction des parents : *Il est permis d'obéir* (Marcelli, 2009), *L'Autorité expliquée aux parents* (Halmos, 2011), pour ne citer que deux succès de librairie qui concluent en se tournant vers l'école :

Il faudrait que les structures sociales - en premier lieu l'école - fonctionnent d'une façon telle qu'elles puissent pallier les carences familiales.<sup>2</sup>

Le groupe est justement ce qui doit permettre au tout-petit d'inscrire une limite à sa sensation de toute-puissance, non seulement celle inhérente à son développement psychique, mais surtout celle dont il a acquis l'habitude au sein de sa famille, où il est un petit dieu.<sup>3</sup>

Lourde tâche pour l'enseignante ! Et pas si simple : peu d'écrits, de témoignages des différents acteurs de l'école (enseignants, directeurs, assistants d'éducation, animateurs). Le ministère de l'éducation nationale, les inspecteurs et conseillers pédagogiques envoient régulièrement des recommandations aux enseignants mais ne proposent pas de formation pour les travailler concrètement et l'analyse de pratique qui a cours dans le milieu des éducateurs n'est pas une pratique usitée dans l'éducation nationale<sup>4</sup>. Enseignante depuis trente ans, je travaille en maternelle depuis dix ans et en classe de Toute Petite Section-Petite Section (TPS-PS) depuis quatre ans. J'y ai découvert un monde de chaos où des enfants semblaient être dans ce que je pensais être de la provocation permanente. J'avais l'impression de ne plus savoir-faire. La description des incidents d'une matinée en lien avec des situations scolaires difficiles sur le plan de l'autorité, des règles et dans laquelle j'étais impliquée, donnera la

---

<sup>1</sup>Guillot est professeur de philosophie, Rey est professeur à l'université libre de Bruxelles, directeur du département sciences de l'éducation, Krotenberg est pédopsychiatre et médecin chef dans le secteur médicosocial, Lambert est enseignant spécialisé et maître formateur.

<sup>2</sup> Halmos, (2011), *L'autorité expliquée aux parents*, p.188

<sup>3</sup> Marcelli, (2010), *La violence des tout-petits*, p.199

<sup>4</sup> Du moins dans le département où j'enseigne.

mesure du problème quotidien. Elle permettra de mieux cerner les situations concrètes auxquelles je me réfère quand je parle de règles à l'école (cf le constat, chapitre 3, p. 14).

Je pratique la pédagogie institutionnelle (PI) depuis vingt-cinq ans et je commencerai par situer mon propos dans ce cadre théorique (chapitre 2). J'ai adapté la PI en maternelle et j'ai relaté cette expérience dans un livre paru en 2011<sup>5</sup>. Pourtant, j'ai dû revoir ma copie quand je suis arrivée en classe de TPS-PS. Les enfants de deux et trois ans sont à un stade bien particulier de leur développement : le stade de l'opposition, conjugué à l'entrée dans le langage. Un point théorique sur cette phase si particulière mais incontournable (chapitre 4) pour la construction du petit humain est essentiel : il faudra en tenir compte dans sa pédagogie. Numéro de haute voltige si on veut bien se rappeler que la classe regroupe vingt-cinq enfants dans le « non ». La question qui sera alors abordée est de savoir comment élaborer des interdits qui structurent. Je fais l'hypothèse qu'un conseil de coopérative est possible avec des tout-petits. Je relaterai cette expérience (chapitre 5 et 6). Lorsque des règles sont mises en place, vient inmanquablement la question de la transgression des règles. Quelles sanctions sont possibles avec des tout-petits ? Pendant deux ans, il m'a semblé que le rappel de la règle et la mise à l'écart momentané du groupe suffisaient. Illusion de ma part ? Peut-être. En tous cas, fin octobre 2011, rien ne va plus avec une classe de TPS-PS en zone ECLAIR (Ecole, Collège, Ambition Réussite). Je pose alors l'hypothèse que la monnaie, utilisée avec des plus grands, pourrait être une solution à la fois éthique et pertinente. L'expérience est une aventure (chapitre 7 et 8). La monnaie n'a pourtant rien de miraculeux. Elle doit être replacée dans le contexte d'une classe coopérative où de nombreux autres éléments contribuent à faire grandir les enfants (chapitre 9).

---

<sup>5</sup> Robin I., (2011), *La pédagogie institutionnelle en maternelle*, Champ social éditions.

## 2. Cadre théorique : la classe coopérative institutionnalisée

La pédagogie institutionnelle naît après la Seconde Guerre Mondiale, au sein du mouvement Freinet. Fernand Oury (1920-1998), son fondateur, utilise deux images pour définir la pédagogie institutionnelle : le trépied et l'atomium. Cette pédagogie n'est pas née *ex nihilo*. Fernand Oury a utilisé, entre autres, les apports de Freinet, les travaux en sciences humaines (Lewin, Rogers, Bion pour les théories sur les groupes ; Freud et Dolto pour la psychanalyse ; Tosquelles et Jean Oury pour la psychiatrie institutionnelle). Il détaille ses apports dans le livre *Vers la pédagogie institutionnelle*<sup>6</sup>.

### 2.1 La pédagogie institutionnelle

Cette pédagogie donne un cadre à la classe, maîtresse, ATSEM et enfants. Je ne ferai pas un catalogue des techniques et des institutions que de nombreux livres ont décrites avec minutie. Au fur et à mesure, je préciserai les aménagements que j'ai dû faire avec des tout-petits.

#### 2.1.1 Le trépied

Le trépied est constitué des pieds :

- production
- groupe
- inconscient



Figure 1 le trépied dessiné par F. Oury

##### 2.1.1.1 Le pied production

Qui dit production dit organisation. Pour l'école maternelle et élémentaire, ce sont les techniques Freinet qui la permettent : l'imprimerie avec la production d'un journal, la correspondance scolaire avec une autre classe (échanges de lettres individuelles et collectives, de journaux, de textes libres, d'albums...), les sorties-enquêtes et la production d'albums exposés dans l'école, montrés aux parents et envoyés aux correspondants.

---

<sup>6</sup> Oury F., Vasquez A., (1967), *Vers la Pédagogie Institutionnelle*, p. 191 à 248

### 2.1.1.2 Le pied groupe

Le travail en autonomie, en équipes administratives ou occasionnelles, la parole des enfants vont produire des phénomènes de groupe que l'enseignant, la classe ne peuvent pas ignorer. Il s'agit d'en tenir compte.

### 2.1.1.3 Le pied inconscient

Celui-ci est le plus décrié dans l'école française. Cependant, comme le disait Fernand Oury : « Le matin, l'élève ne laisse pas son inconscient au portemanteau avec sa veste et son écharpe. » Et le psychiatre François Tosquelles écrit :

Je ne voudrais pas affoler les instituteurs, ni peut-être un certain nombre d'analystes, mais cette possibilité de reprise, de résurgence du désir, on l'appelle depuis Freud, le transfert.<sup>7</sup>

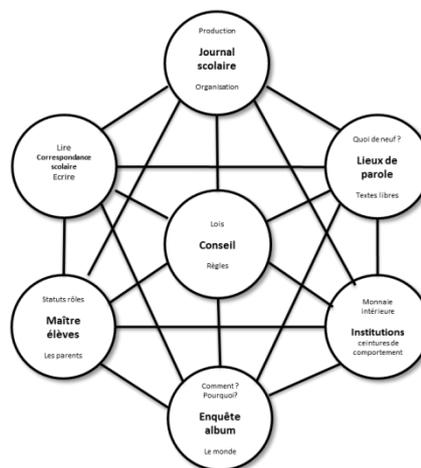
Quand les enfants ont mis le lieu à l'épreuve de la réalité, quand ils se sentent rassurés et qu'ils sont sûrs que ce qu'ils vont dire va rester là, à ce moment-là, ils se mettent à parler, ils ne bavardent plus. Au quoi de neuf, au choix de texte, ils parlent, ils disent des choses qui les engagent. Il ne s'agit pas pour l'instituteur de jouer au thérapeute mais juste de pouvoir entendre.

Reconnu ou nié, l'inconscient est dans la classe et parle ... Mieux vaut l'entendre que le subir.<sup>8</sup>

## 2.1.2 L'atome

Fernand OURY utilise l'image de l'atome pour expliquer la complexité de cette classe coopérative institutionnalisée, cet univers où les éléments sont à la fois causes et effets les uns des autres.

En ce lieu, nous sommes « agis » par les divers éléments, mais nous pouvons aussi agir sur ces différents éléments, agir et non nous agiter. Isoler ces éléments leur retire leur sens. Ils n'ont de sens que par rapport à l'ensemble.<sup>9</sup>



Si un élément manque, la structure ne tient plus non plus. La complexité de la classe ne réside pas seulement dans les activités de la classe mais dans les liens que les activités, les institutions tissent entre elles. Quand ce réseau apparaît, alors émerge aussi le sens.

<sup>7</sup> Laffitte, R. (2000). *Une journée dans la classe coopérative*. Postface, p. 199

<sup>8</sup> Oury F., Vasquez A., (1971), *De la classe coopérative à la pédagogie institutionnelle*, p.689

<sup>9</sup> Oury F., Vasquez, A., (1971), *Ibidem*, p.689

## 2.2 Méthode de travail : vers une praxis

La praxis n'est pas une pratique. Il ne faut pas se leurrer à ce sujet. La praxis est l'élaboration collective, dans un groupe, des pratiques vécues dans le quotidien.<sup>10</sup>

### 2.2.1 Le travail d'élaboration

Ne pas rester seul face aux difficultés du quotidien a amené des instituteurs à se réunir, à partager, parler, penser leur pratique.

Se réunir entre instituteurs et parler de la classe, « ça ne va pas de soi ». Cette pratique est inconnue dans l'Éducation Nationale. Des groupes, non institutionnels, se sont formés depuis Freinet et ont donné la parole à des enseignants « primaires ».

Freinet est le seul de tous les novateurs en éducation à avoir permis à des milliers et des milliers d'instituteurs maintenus en état de sous-instruction de par la volonté des pouvoirs, à sortir d'eux-mêmes. Le seul à avoir permis collectivement, une réflexion sur leur métier. Des dizaines de groupes Balint qui se réunissaient chaque jeudi dans les classes pour y confronter leurs pratiques et leurs observations avec celles de leurs collègues, hors de la présence des censeurs habituels et hors hiérarchie.<sup>11</sup>

J'ai pu ainsi avancer dans ma pratique en participant régulièrement à des groupes d'élaboration, dire mon malaise devant le chaos provoqué par les tout-petits. Ce n'est pas si simple de dire ce qui s'est passé, comment ça s'est passé mais cela fait partie d'une éthique professionnelle que l'on acquiert. Ça demande un peu de courage pour ne pas rester la maitresse idéale qui maîtrise tout. Une condition : « Chacun des participants doit se sentir, quelles qu'en soient les péripéties, en sécurité dans un groupe dont on connaît les lois.<sup>12</sup> » On pourrait parler d'analyse de pratique mais pas au sens où elle traiterait des savoir-faire en situation et, après une phase de diagnostic, on connaîtrait les besoins de celui qui vient de parler et on pourrait y répondre précisément, avoir une solution. Le récit d'une situation de classe n'est qu'un point de départ. Chacun écoute, peut faire écho, à partir de sa propre pratique de classe: « Un groupe qui écoute ce qui est dit, essaie d'entendre ce qui n'est pas dit et réagit.<sup>13</sup> » Tenter de comprendre, repérer ce qui se passe, vrai acte de formation. Voir plus clair. Reprendre des forces. À plusieurs, cela devient possible. Parfois, le fait de parler d'un enfant avec d'autres change quelque chose dans notre relation avec cet enfant<sup>14</sup>.

Ne soyons pas mégalomanes, il s'agit seulement de permettre le pas de côté qui produira un effet de relance dans les modes d'observation, les habitudes de penser et de

---

<sup>10</sup>Tosquelles F., (1984), *Education et psychothérapie institutionnelle*, p.11

<sup>11</sup> Fonvieille, (1989), *L'aventure du mouvement Freinet*. Paris: Meridiens Klincksieck. p. 224

<sup>12</sup> Oury & Vasquez, (1967), *Vers la pédagogie institutionnelle*, p. 255

<sup>13</sup> Oury & Vasquez, *ibidem*, p. 254

<sup>14</sup>On pourrait peut-être rapprocher cela des « constellations » évoquées par Tosquelles et Oury en psychiatrie institutionnelle : un groupe de personnes – soignants, soignés, cuisiniers, psychiatres... - se réunit pour parler d'un malade.

relationner » [pour aider] « à passer le moment difficile du débutant dont la vision sur lui-même et sur ce qui se passe dans le quotidien [est] marquée par le chaos et l'incohérence.<sup>15</sup>

Le travail d'élaboration en groupe et les monographies ne sont pas des comptes-rendus d'observations, tels que pourraient les faire une personne, au fond de la classe, occupée à observer et à noter ce qui se trame et se passe dans le groupe-classe parfois en ébullition. Le groupe d'élaboration permet une prise de recul. Il est une autre façon de penser notre pratique quotidienne, aller-retour perpétuel entre le terrain et la théorie, une véritable praxis. Il ne s'adresse pas uniquement à l'instituteur débutant.

### 2.2.2 La monographie : de la pratique au récit comme théorie pédagogique

Nous souhaitons que les humbles, les modestes, les discrets aient la possibilité de dire ce qu'ils font et parlent sans trop s'inquiéter : ce sera exceptionnel et banal, trop long et allusif : « quoi que vous fassiez, vous ferez mal », dit Freud.<sup>16</sup>

De ce qui a été raconté puis élaboré avec le groupe nait parfois, plus tard<sup>17</sup>, un écrit. L'écriture est un processus. C'est d'abord l'écriture quotidienne après la classe (les faits, les paroles, les réactions des enfants, les miennes) qui permet le repérage exact dans le temps et la « récolte » de dessins, de textes. Ensuite, c'est le travail d'élaboration en groupe sur l'ensemble de ces données, sur ce que peut en dire l'auteur et sur ce qui lui est renvoyé. Ce qui est dit est aussi important que les données elles-mêmes. La richesse de ce travail est dans la forme de parole, un lâcher-prise : chacun « s'autorise à ... », en tant que sujet. Puis, c'est l'écriture de la monographie, travail solitaire, qui n'empêche cependant pas la poursuite de l'échange avec le groupe. C'est une mise au point coopérative d'un texte entre pairs, l'auteur ayant le dernier mot.<sup>18</sup> La transmission, c'est partager sa pratique, des situations concrètes avec leur charge d'émotions, c'est partager ses questions, son cheminement, son expérience : un témoignage particulier. Ce n'est en rien une généralisation. Institutrices et instituteurs, praticiens-théoriciens, nous écrivons pour transmettre un savoir d'expérience.

La pédagogie ne peut se contenter du général :

En tant que réflexion sur des actes éducatifs spécifiques, elle [la praxis] ne peut nullement prétendre à une forme d'universalisation qui s'appuierait sur la validation scientifique ou même la rigueur argumentaire. Un sujet dans un contexte, c'est irréductiblement « une

---

<sup>15</sup> Grimaud Lin (2007) Réflexions sur les analyses de pratiques institutionnelles, *Vie Sociales et traitements*, p.91

<sup>16</sup> Oury F., Vasquez A., (1981), *De la classe coopérative à la pédagogie institutionnelle*, p. 574

<sup>17</sup> Cela peut être des années après. Il ne s'agit pas de fabriquer un « beau cas », par la prise de notes au jour le jour sur un élève. L'écriture quotidienne après la classe se fait sur des faits marquants, des détails, des réussites, des échecs, sur ce qui nous a surpris, énervé, amusé, ravi ... Il n'y a pas de règle.

<sup>18</sup> De la même manière qu'une mise au point de texte dans la classe.

histoire » [...]. En philosophie, je peux tenir un discours rigoureux sur la liberté, l'éducation et la rationalité, l'éducation et la laïcité, l'éducation et la citoyenneté ; mais c'est un discours qui ne mettra jamais en jeu des enfants concrets dans des situations historiques particulières face à un éducateur qui a, lui aussi, sa propre histoire. [...] Ce discours nous laisse « désarmé » en face de situations particulières. Rien de ce qu'il nous dit ne nous fournit les moyens d'estimer ce que l'on peut anticiper pour une personne singulière, avec des ressources et des contraintes singulières, à un moment singulier de son histoire et de la nôtre. [...] La prise en compte du sujet fait sauter *de facto* toute possibilité de produire un modèle, qui doit pouvoir toujours être validé et reproductible, « toutes choses étant égales par ailleurs. » Que reste-t-il donc pour penser la *praxis* pédagogique ? Sans doute pas grand-chose d'autre que le récit qui s'avoue délibérément singulier et appelle à un partage d'universalité sur un autre mode que celui de la rigueur argumentative. Car pour nous, le récit peut « faire théorie » sans, pour autant, s'abstraire des situations particulières qu'il décrit. [...] Dans la mesure où il donne à voir la singularité d'une situation et parvient à interpeller, à travers celle-ci, la singularité de sujets qui y reconnaissent la trame de leur histoire possible, il est un moyen infiniment précieux d'accéder à l'universel.<sup>19</sup> »

En d'autres termes, Jean Oury signale :

Il est certain toutefois que l'on ne peut pas faire de loi générale : c'est pour cela que les monographies ont une si grande importance.<sup>20</sup>

La monographie permet de prendre la mesure de la complexité des situations vécues dans la classe.

On rédige une monographie parce que quelque chose survient qui surprend, déroute, met en difficulté ou libère de nouveaux savoirs, aiguise un savoir qui avait fini par perdre son tranchant.<sup>21</sup>

C'est ce qui m'arrive quand je suis aux prises avec des tout-petits de deux et trois ans dans une classe de TPS-PS : je déverse le soir sur le papier mon impuissance. Ecrire : un exutoire. Le lendemain, il s'agit d'être en classe et de continuer.

Plus tard j'en parlerai et élaborerai avec des collègues du groupe d'élaboration de Bretagne, de l'Association Vers la Pédagogie Institutionnelle-Fernand Oury et de Champ PI<sup>22</sup>. J'expliquerai comment je fais, je ferai part de mes doutes. Les collègues feront échos. Puis j'écrirai la monographie.

La monographie ne constitue pas une application ou illustration de développements théoriques. Tout au contraire c'est elle qui appelle, fonde et relance sans cesse le travail de théorisation.<sup>23</sup>

C'est ce que F. Oury évoque quand il parle d' « un retard de la théorie sur la pratique » au sujet de classes dans lesquelles des enfants en difficulté progressent sans qu'on ne sache trop bien pourquoi, ni comment. Il émet l'hypothèse que « les monographies pourraient être

---

<sup>19</sup> Meirieu P., (1997), *praxis pédagogique et pensée de la pédagogie*, Revue française de pédagogie, n°120, p. 31-32

<sup>20</sup> Oury J., (1980), *Onze heures du soir à Laborde*, p.148

<sup>21</sup> Imbert F., (2010), *Vocabulaire pour la pédagogie institutionnelle*, p.146

<sup>22</sup> Association de Pédagogie Institutionnelle, basée à Béziers, regroupant des praticiens du sud de la France

<sup>23</sup> Imbert, *ibidem*, p. 148

un moyen d'approche.<sup>24</sup> » Nous cherchons à comprendre ce qui se passe, s'est passé dans notre classe coopérative institutionnalisée.

Mireille Cifali fait l'hypothèse que le récit serait l'espace théorique des pratiques.

La réussite d'une action pédagogique ne s'explique pas uniquement par ces médiateurs [dispositif, manuels, contexte institutionnel], ce serait en quelque sorte trop facile ; elle est par contre faite de mille autres petits riens. [...] Ce sont ces mille et mille petites choses, presque des détails, avec des facteurs extrêmement sensibles où il y a des êtres particuliers, un contexte à nul autre pareil, une rencontre singulière, un courage, une envie, une posture, des paroles, une manière d'être qui fait qu'un dispositif est habité et peut aboutir à une création. Une action pédagogique ne se réduit pas donc pas qu'à un dispositif mais se réalise dans une temporalité où un projet se structure dans un possible, des échecs, des remédiations, des décisions, des reprises, des interrogations, du risque et de l'intelligence. On réfléchit à ce qui se passe, on modifie, on invente ; on est ouvert à tous les facteurs en jeu, humain et matériel : on fait des choix, on tient compte de l'autre. [...] La réussite est donc faite de difficultés. [...] dire la difficulté est actuellement un pari dans le champ de l'éducation.<sup>25</sup>

Le praticien-théoricien écrit d'abord pour s'approprier ses actes et comprendre son histoire. Il le fait aussi pour un lecteur : comme en classe, il écrit pour être lu. C'est un passeur qui espère que ses traces permettront à d'autres de s'approprier leur histoire. Le récit reste ouvert au questionnement. Chacun trouve dans la lecture, ce qu'il y cherche. Lecture sans fin. Chaque nouvelle lecture est différente et ouvre sur des chemins que parfois l'on ne soupçonnait pas. Il n'y a pas de morale, de recette, de règle, de solution. La lecture de monographie montre que les auditeurs sont touchés : il faut entendre le silence après une telle lecture. Puis viennent les associations, les souvenirs, les fragments d'expériences parfois oubliées. Le récit déclenche chez les auditeurs une pensée propre, liée à l'histoire de chacun, à sa propre expérience. La rencontre avec le *je* de l'auteur sort l'auditeur (ou le lecteur) de son isolement. Il n'est plus seul avec ses difficultés. Les réactions relance l'auteur de monographie, lui permettent ainsi de continuer son chemin. Une monographie n'est pas un texte fermé. Elle est de l'ouvert et poursuit sans cesse le travail de théorisation. Lacan disait à Fernand Oury :

La monographie d'écologiste : vraisemblablement le seul langage possible en pédagogie.<sup>26</sup>

Je vais donc parler de ma pratique, de la quotidienneté, de ce que je sens, observe, entends, de ma non-maîtrise, de mon ignorance. Le récit n'est pas la réalité mais une version

---

<sup>24</sup> Oury F., Vasquez, (1981), *de la classe coopérative à la pédagogie institutionnelle*, p. 574

<sup>25</sup> Cifali M., (1995), *Transmission de l'expérience, entre parole et écriture*, p. 3-4, article sur le site de Cifali M. <http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/cifali/>

<sup>26</sup> Propos de J. Lacan à F. Oury en 1972, Laffitte, *Memento de PI*, p.17

possible de la réalité. Ecrire, c'est choisir, ordonner, c'est reconstruire la réalité, c'est produire un « monde dans sa complexité ».

L'exercice de toute praxis renvoie ainsi d'abord, à la personne qui s'y livre, donnée première et incontournable. Elle renvoie à un sujet, qui éprouve affectivement les situations qu'il traverse. Nous ne pouvons penser la praxis en faisant l'impasse sur les humeurs, l'histoire, les expériences antérieures, les sentiments, les difficultés, le style, les connaissances, les croyances, les attaches sociales, les déterminations historiques, imaginaires, de qui l'exerce, et cela même si la subjectivité est en quelque sorte invisible : aussi peu mesurable que la souffrance ou le plaisir. [...] Une praxis travaille ensuite dans la singularité. On n'y est jamais dans du « général », (comme celui qui vise sans jamais l'atteindre tout à fait le technique industrielle), mais pris, toujours, dans un réseau de particularités qui dépendent de la complexité des éléments en jeu et de leur combinaison. La complexité est donc l'une de ses caractéristiques essentielles.<sup>27</sup>

La monographie prend le risque de la non-objectivité.

---

<sup>27</sup> Cifali & André, (2007), *Écrire l'expérience*, p. 83

### 3. Constat : dans la jungle

Fin octobre 2011, 9 h 45 dans une classe de TPS-PS de 25 élèves (10 tout-petits de deux ans et 15 petits de trois ans). Deux adultes : l'ATSEM<sup>28</sup> et moi, l'enseignante. Nous avons toutes les deux plus de 30 ans de métier.

L'ATSEM (Monique) est avec six enfants à la peinture. À la table d'à côté, six autres jouent aux cubes.

Je suis avec sept enfants à l'atelier dessin. À la table d'à côté, six autres jouent aux duplos®.

Je m'approche de Max qui tient son crayon à pleine main :

« Max, je vais te montrer comment on tient un crayon.

- Je vais te casser la gueule.
- Non, tu ne me casseras pas la gueule et je ne te casserai pas la gueule car c'est interdit. Je ne peux pas t'apprendre à tenir correctement un crayon si tu n'en as pas le désir. Si tu veux rester un bébé, c'est ton problème. Prends ton doudou et va à la crèche<sup>29</sup>. »

Max me regarde, se lève, va chercher son doudou, s'assoit sur le banc le plus proche et commence à téter son pouce. Deux bonnes nouvelles. Premièrement Max parle : nous n'avions jusqu'à présent qu'entendu des grognements ou des sons sur lesquels nous n'arrivions pas à mettre du sens. Deuxièmement, Max a obéi sans crier, sans pleurer, sans se rouler par terre. C'est la première fois en deux mois. La loi entrerait-elle en lui ? Il tâtonne dans l'intégration des lois. Certes, il n'est pas allé jusqu'à la crèche, lieu de repos, de retrait, de régression mais son attitude sur le banc m'a montré qu'il avait trouvé sa crèche, ce qui pour lui, fait fonction de crèche. Max a trois ans. Quelque chose en profondeur s'est mis à bouger.

Soudain, Grégoire qui est à la peinture se précipite à la table des cubes et d'un geste violent casse la tour que Benoît était en train de construire. Benoît pleure. Grégoire rit. Je me lève, m'avance vers Grégoire et lui demande :

- Pourquoi as-tu détruit la tour de Benoît ?

---

<sup>28</sup> Agent Territorial Spécialisé des Ecoles Maternelles.

<sup>29</sup> Voir 7.1 p. 51

Grégoire continue de rire.

- Stop ! Ce n'est pas marrant. Regarde Benoît, il n'est pas content. Allez, tu ramasses les cubes et tu reconstruis la tour. On a déjà dit qu'on ne cassait pas les constructions des autres. C'est une règle.

Grégoire s'exécute lentement, toujours riant. J'aide pour aller plus vite. Je sens que le groupe que j'ai laissé au dessin s'agite. Grégoire repart à la peinture et je découvre que Marwin a dessiné sur la table. Visiblement, c'était volontaire, il y en a partout.

- Marwin, quelle est la règle ?
- On n'écrit pas sur la table.
- Alors, pourquoi as-tu fait cela ? (Silence) Va chercher une éponge pour nettoyer.

Marwin rit, un peu de la même manière que Grégoire. Je n'ai pas le temps de réagir car Grégoire vient à nouveau de détruire la tour de Benoît. J'élève le ton :

- Grégoire, va à la crèche. Tu n'es pas capable d'être avec nous. On en reparlera au conseil !

Il me regarde mais ne bouge pas. Je traverse à nouveau la classe, le prends par la main et l'emmène à la crèche. Marwin est en train de nettoyer la table mais nettoie aussi les feuilles des autres qui s'énervent. Hector essaie de prendre l'éponge à Marwin.

- Stop ! Que se passe-t-il ?
- (Hector) Marwin salit tous les dessins avec l'éponge. Le papier est fichu.

Il montre son dessin tout humide et en fait une boule. Marwin rit et fait de même avec sa feuille pendant qu'Anamaria pleure sur son dessin mouillé et qu'Alfred regarde le sien d'un air interrogatif.

- Marwin, tu vas à la crèche ! Tu es incapable d'être dans le groupe.

Marwin s'exécute et se dirige vers la crèche où est déjà Grégoire.

- Non, la place est déjà prise. Va dans l'autre crèche<sup>30</sup> !

Je retourne à l'atelier de dessin, essuie la table, redonne une feuille à chacun. J'entends la petite voix de Paula :

- Noah a dessiné sur la chaise.

---

<sup>30</sup> Normalement, il n'y a qu'une crèche dans la classe.

Noah se tortille. Marwin, qui est toujours à la crèche, crie que oui, il l'a vu.

- Noah, quelle est la règle ?

Il a deux ans. Je n'ai jamais entendu le son de sa voix mais je sais qu'il comprend très bien. Il fait « bêtise sur bêtise ». Je lui répète donc la règle :

- On n'écrit pas sur la table<sup>31</sup>. Je vais te mettre sur une chaise puisqu'il n'y a plus de place à la crèche et tu vas réfléchir.

Nous avons quelques moments de répit, dans le calme, avant que Freddy ne saute sur Johny, à moins que ce soit l'inverse. Ils se battent apparemment pour un bonhomme duplo®. Je vais les voir :

- Que se passe-t-il ?
- (Magali) Ils ont le bonhomme.
- (Freddy) Non !
- (Johny) Non !
- Donnez-moi ce bonhomme ! Regardez, il y en a plein d'autres. Je ne suis pas capable de savoir qui avait le bonhomme en premier donc choisissez-en un autre. Celui-là sera pour quelqu'un d'autre.

Je découvre que le bonhomme est un policier. En grognant, les deux petits s'exécutent et se regardent en « chien de faïence ». Marwin, toujours de la crèche, commente :

- C'est Freddy qui l'avait.
- Je ne t'ai rien demandé. Quand tu seras orange en comportement<sup>32</sup>, tu pourras donner ton avis. En attendant, tu es petit dans ta tête et tu es à la crèche.

Je n'ai pas le temps de revenir à l'atelier dessin. J'entends « crac ». Grégoire vient de casser la tringle du rideau près de la crèche. Je sens que je vais m'énerver.

- Grégoire, nous demanderons à ton père de venir réparer la tringle car tu en es incapable<sup>33</sup>. Et tu arrêtes parce qu'autrement tu vas voir !

---

<sup>31</sup> Je ne réalise même pas que lui vient d'écrire sur la chaise.

<sup>32</sup> Références aux ceintures en comportement utilisées en primaire. « Jugés, classés, comparés depuis l'enfance, les adultes que nous sommes sensés être, ne comprennent pas d'emblée qu'il ne s'agit pas ici de définir un hypothétique développement de la personne. Pas question non plus de s'occuper de la « personnalité ». Il s'agit seulement de matérialiser la position provisoire de chacun par rapport aux exigences de la mini-société coopérative. (Laffitte, (1985), *Une journée dans une classe coopérative*, p. 74)

<sup>33</sup> Réaction du père le soir, devant son enfant : « Je ne réparerai pas. Vous avez des assurances pour cela. »

Je sens la classe sens dessus-dessous et informe l'ATSEM que nous allons sortir en récréation quinze minutes avant l'heure réglementaire mais qu'elle peut finir tranquillement la peinture avec son groupe de six. Me voilà donc avec dix-neuf enfants dans le couloir. J'entends alors :

- Priscilla, tu te laves les mains et tu sors avec la maîtresse, on ne met pas ses mains pleines de peinture sur le visage du copain.

Les enfants doivent mettre leur manteau et leurs bottes<sup>34</sup>. Il a en effet plu dans la nuit et la cour est pleine de flaques d'eau. Gwenaël, 2 ans et 6 mois, ne veut pas mettre ses bottes. Il s'énerve. « Non, pas bottes ! » Il crie. Ce n'est pas la première crise. Les crises se déclenchent sans « préavis ». Je sens que la crèche ne sera pas la solution car il adore aller jouer dehors et « a besoin de se dépenser », comme un tout-petit de deux ans. Je vais le laisser aller dehors en chaussures. Je n'ai vraiment pas envie de discuter. Mais la règle de la classe est : on peut aller dans les flaques d'eau avec les bottes.

Nous sortons en récréation. J'ai Gwenaël à l'œil, je le suis. Bien sûr, comme je m'y attendais, il se dirige vers une flaque d'eau. Je lui signale : « tu ne peux pas aller dans l'eau, tu n'as pas de bottes. » Il me regarde d'abord d'un air surpris, se met à pleurer, s'assoit par terre, tape des pieds et crie « bottes ». Puis il se lève et se dirige vers la classe. Je le stoppe. « Je dois d'abord regarder si Monique (l'ATSEM) est dans le coin. De toute façon, elle est occupée et ne pourra pas t'aider. » Gwenaël a des semelles orthopédiques et sa mère exige qu'on les mette dans les bottes. Quelques minutes plus tard, Gwenaël réapparaît avec une botte et une semelle sur le seuil de la porte donnant sur la cour. « C'est la bonne botte ? » Gwenaël a enlevé les semelles de ses chaussures et me demande si cette semelle-là va bien dans cette botte-là. Oui. Il va se débrouiller tout seul. Dix minutes plus tard, il joue dans les flaques d'eau, tout content.

Et moi je repense à ce début de matinée. Comment est-ce possible que Grégoire ait cassé deux fois la tour de Benoit puis la tringle du rideau alors qu'il était attentif au quoi de neuf<sup>35</sup>, demandant à Ninon « T'es allée à la piscine ? » en écho à ce qu'elle racontait. Comment Priscilla peut-elle barbouiller le copain de peinture alors qu'une heure avant, elle

---

<sup>34</sup> Je ne donne pas de détail sur les manteaux « imboutonnables » par les enfants, les chaussures à lacets... Vous imaginerez un « bazar ».

<sup>35</sup> Lieu de parole, moment d'accueil de l'enfant plus que de l'élève. Nous sommes installés en rond sur des bancs. Je préside. Comme au conseil, les lois nous permettent de fonctionner : « je ne me moque pas », « je demande la parole », « j'écoute celui qui parle ». Se rajoute « je ne répète pas ce que j'entends ici ». La parole va, au fil du temps, se prendre, s'échanger, s'apprendre, se donner. C'est en parlant qu'on apprend à parler et c'est en écoutant l'autre qu'on apprend aussi à écouter. Ce sont les premiers pas vers l'autre.

nous montrait qu'elle savait reconnaître son prénom et celui de Coraline, sa copine, et qu'elle demandait que je lui lise les autres prénoms de la classe ?

Aujourd'hui, c'étaient Grégoire, Marwin, Freddy, Johnny, Gwénael et Priscilla qui ont posé des problèmes mais hier c'est Tugdual qui s'est précipité sur le garage et a lancé toutes les voitures alors qu'il jouait précédemment calmement à la dînette. Puis ce fut Clémentine qui a mordu Alizée parce qu'elle ne voulait pas donner le feutre bleu. Et il y eut aussi Bernard qui n'arrêtait pas de se mettre debout sur sa chaise et Rodolphe qui a donné une claque à l'ATSEM qui le changeait car il avait fait pipi dans sa culotte. J'ai l'impression d'un rapport de force permanent, d'un chaos.

Avant la formation de la mer, de la terre, et du ciel qui les environne, la nature dans l'univers n'offrait qu'un seul aspect ; on l'appela chaos, masse grossière, informe, qui n'avait que de la pesanteur, sans action et sans vie, mélange confus d'éléments qui se combattaient entre eux. Aucun soleil ne prêtait encore sa lumière au monde; [...] L'air, la terre et les eaux étaient confondus : la terre sans solidité, l'onde non fluide, l'air privé de lumière. Les éléments étaient ennemis; aucun d'eux n'avait sa forme actuelle. Dans le même corps, le froid combattait le chaud, le sec attaquait l'humide; les corps durs et ceux qui étaient sans résistance, les corps les plus pesants et les corps les plus légers se heurtaient, sans cesse opposés et contraires.<sup>36</sup>

La description de l'origine du monde d'Ovide m'évoque la classe avec les tout-petits. Sentiment de confusion, d'impuissance que j'ai et qui est épuisant.

Dans la classe coopérative institutionnelle en chantier existent déjà des règles que nous construisons au fur et à mesure de la vie de la classe. Nous en avons déjà six, décidées lors de conseils sauvages.<sup>37</sup> Le conseil hebdomadaire semble surréaliste pour les enfants, sans grand sens en ce début de scolarité.

Comment leur faire acquérir un minimum de règles sociales communes ? Comment les faire se rencontrer ? Comment rendre des échanges possibles ? Mais que se passe-t-il dans la tête de ces tout-petits ? Je me sens l'âme d'un dompteur mais je sais bien qu'il s'agit plutôt d'hominiser que de dompter : « instituteur de *institutor*, celui qui établit, celui qui instruit, celui qui institue l'humanité dans l'homme.<sup>38</sup> » Plusieurs questions-hypothèses me viennent alors. Les règles ne sont-elles pas correctement élaborées ? Correctement énoncées ? Ce qui est clair, par contre, c'est que les règles seules ne suffisent pas. Que faire quand les enfants transgressent les règles ? Je vois bien que la notion de crèche est pervertie, qu'elle devient une punition. Je sens bien que le chantage affectif n'est pas loin quand je dis à Grégoire : « et tu

---

<sup>36</sup> Ovide, *Les métamorphoses*, vers 5-20, nouvelle traduction, <http://bcs.fltr.ucl.ac.be/meta/01.htm>

<sup>37</sup> Voir 5.1 p. 28

<sup>38</sup> Mauriac F., (1989), *Le Sagouin*, p. 139, éd. Poche

arrêtes parce qu'autrement tu vas voir ! » Je pense alors à la monnaie<sup>39</sup>, que j'avais utilisée en classe élémentaire, en classe spécialisée et en classe de Moyenne Section-Grande Section (MS-GS). Mais les petits, ils ne savent pas compter ... et puis ... Vais-je déjà les « polluer » avec de l'argent ? Avec la correspondance, la monnaie est la seule institution que je n'ai pas mise en place dans la classe de TPS-PS.

---

<sup>39</sup> Voir 7.2 p. 52

## 4. L'enfant de deux-trois ans

Mais que se passe-t-il dans la tête de ces tout-petits ? Je ne suis ni médecin, ni pédiatre, ni pédopsychiatre, ni psychanalyste. Il ne s'agit donc pas de faire ici étalage d'un vernis scientifique ou médical qui ne demanderait qu'à s'écailler<sup>40</sup>. Cette partie difficile fera état uniquement des éléments qui m'ont servi et permis, dans ma pratique quotidienne, de comprendre, un tant soit peu, le fonctionnement des tout-petits pour les amener à réussir à vivre ensemble dans la communauté classe. Et ainsi, non pas de survivre en classe, mais de vivre. Je m'appuierai sur des travaux de pédopsychiatres et de psychanalystes qui, à la suite de Freud, ont observé, soigné des petits et cherché à mieux connaître leur développement : principalement les travaux de Delion, Dolto, Halmos, Marcelli.

### 4.1 Du principe de plaisir au principe de réalité

Pourquoi le tout-petit saute-t-il violemment sur son voisin pour lui prendre la poupée des mains ? Tout, tout-de-suite !

Le but de l'éducation n'est pas d'extirper [les pulsions] de l'enfant, mais de lui donner les moyens d'opérer en lui les transformations intérieures qui lui permettront de ne pas les laisser se manifester par des actes.<sup>41</sup>

#### 4.1.1 Un être de pulsions

Le jeune enfant est dominé par le principe de plaisir (Freud), habité par des envies irrépressibles, des pulsions qui le poussent à des actes possiblement asociaux et violents. Ce sentiment de toute-puissance, cette sauvagerie est ordinaire et normale tant que le petit n'est pas éduqué. Le petit roi hurle si on s'oppose à sa volonté.

Le travail d'éducation est immense pour changer le fonctionnement initial de l'enfant et l'amener au respect de l'existence de l'autre et à celui des règles de vie. Ce travail implique les adultes et l'enfant lui-même. Il demande beaucoup d'efforts à chacun. L'enfant est acteur de son éducation : personne ne peut changer de l'extérieur un être humain. Cela donne à l'autorité un tout autre sens que soumettre : c'est une aide apportée dans son combat contre le pulsionnel. Les adultes sont en charge d'accompagner, soutenir le petit dans l'abandon du fonctionnement qui lui procure du plaisir<sup>42</sup>, reconnaître qu'il

---

<sup>40</sup> Bernard Gosle, chef de service de pédopsychiatrie à l'hôpital Necker, avoue dans l'introduction de son livre (2008) que «actuellement, les travaux ayant trait au développement de l'enfant sont si nombreux qu'il est parfois difficile de percevoir dans quelle lignée méthodologique ou dans quelle perspective conceptuelle ils se situent si on n'a pas en tête la majeure partie des acquis précédents.» Aucune théorie d'ensemble ne donne une vision fonctionnelle et cohérente de toutes les interactions psychiques, intellectuelles, physiques, affectives. Certaines théories s'opposent. P. 2

<sup>41</sup> Halmos, *ibidem*, p.65

<sup>42</sup> Seul fonctionnement qu'il connaisse.

souffre, lui donner accès à un statut de « grand », et la possibilité de vivre en paix avec les autres. Mais l'enfant est ambivalent : il aimerait que l'adulte lui cède mais un univers sans limites est la chose la plus angoissante du monde.<sup>43</sup>

L'enfant vit dans la « pensée magique », c'est-à-dire dans la croyance que les pensées vont magiquement générer des actes. L'enfant va apprendre que penser et faire sont deux choses différentes. Se heurtant à l'autorité des adultes et à la réalité, il va réaliser qu'il n'est pas le maître du monde. L'enfant est amené à réfléchir (est-ce permis ou non ?) et ainsi réfréner ses actes, différer ou renoncer. Il va apprendre à contrôler progressivement son corps, apprendre que c'est lui qui « commande » son corps. Il ne prend conscience de sa responsabilité que s'il vit dans un univers balisé par des limites. L'autorité a une fonction de contenant qui instaure une stabilité qui permet de faire la paix avec les autres, de procurer une sécurité intérieure et une confiance en soi-même. Mais les pulsions de destruction, les pulsions agressives sont indéracinables. Rouzel utilise la métaphore suivante : « La pulsion est comme une source face à laquelle la culture dresse un barrage.<sup>44</sup> » Le but de l'éducation est d'aider l'enfant à construire des « brise-pulsions ». Halmos identifie deux types de barrières<sup>45</sup> :

- Avoir une conception humanisée du monde, ce qui suppose qu'il intègre la valeur particulière de la vie humaine, la valeur de l'existence de l'autre et qu'il comprenne le sens de la loi (la loi protège sa vie et celle des autres).
- La sauvagerie ne procure plus de plaisir.

« Il s'agit de modifier le but des pulsions, de proposer une autre façon de satisfaire le désir et de trouver du plaisir.<sup>46</sup> » Un enfant sans limites n'est pas un enfant " libre " : il est l'otage de ses pulsions et vit dans l'angoisse. « L'éducation, c'est le sacrifice de la pulsion.<sup>47</sup> »

#### 4.1.2 Poser des limites pour structurer le psychisme

Françoise Dolto défendait l'idée qu'un enfant est « un être à part entière qui a autant de valeur qu'un adulte et dont la parole a autant de valeur que celle d'un adulte<sup>48</sup> » et qu'« il est un être en construction qui a besoin, pour se construire, de l'autorité des adultes, des limites qu'ils lui mettent. » Cela semble presque contradictoire. Mais justement parce qu'il est

---

<sup>43</sup> Halmos C., *Ibidem*, p. 45-50

<sup>44</sup> Rouzel, (2008), *Fonction paternelle, fonction éducative*, p. 1, article sur le site de l'institut européen psychanalyse et travail social, <http://www.psychasoc.com/Textes/Fonction-paternelle-fonction-educative>

<sup>45</sup> Halmos C., *ibidem*, p.65

<sup>46</sup> Halmos C., *ibidem* p. 62-70. Halmos prend l'exemple de la question : comment est fait un poisson rouge ? Pour répondre à cette question, l'enfant dans le pulsionnel prendra un couteau, l'enfant sorti du pulsionnel un livre ou un DVD sur les poissons.

<sup>47</sup> Freud, (1907), Conférence, cité par Rouzel, *ibidem*, p.7

<sup>48</sup> Dolto citée par Halmos C., *ibidem*, p.19 et 21

une personne à part entière, il est soumis aux mêmes lois et règles que les adultes<sup>49</sup> sinon ce n'est qu'un enfant-roi, un enfant-fétiche donc un enfant objet et non sujet. Poser des limites délimite les places, permet de trouver une place, de se sentir à sa place. Si on s'adresse à un enfant, « personne à part entière », avec un psychisme aussi complexe que l'adulte, des désirs, des idées, il est nécessaire de repenser l'autorité, qui ne peut se résumer comme autrefois à un dressage. L'enfant doit comprendre les règles, se les approprier.

La pratique analytique a permis de découvrir que l'enfant n'a du point de vue de la complexité de son fonctionnement psychologique, rien à envier à l'adulte. Il a de nombreuses ressources dont il peut parfaitement user. Et dans la vie quotidienne, il en use parfaitement.<sup>50</sup>

L'enfant repère facilement les fragilités des adultes et « aime tirer les cloches pour voir si elles vont sonner. » (Dolto). Le respect des règles va à l'encontre du fonctionnement du jeune enfant et l'explication n'est pas suffisante pour que miraculeusement l'enfant abandonne son fonctionnement de toute-puissance. Les conflits sont inévitables car l'enfant, même s'il a globalement accepté les interdits teste les adultes pour essayer de réaffirmer sa toute-puissance, pour vérifier si les limites tiennent toujours.

Il faut donc d'une certaine façon qu'il commence à obéir avant d'avoir compris pourquoi il doit le faire. Et cela suppose qu'on l'y oblige. Ce rapport de force semble un passage obligé mais il est momentané. Il est là pour signifier à l'enfant que la barrière est infranchissable. Et que l'on est garant qu'il ne la franchira pas.<sup>51</sup>

Cette obéissance est constructive : malgré les frustrations, elle permet de vivre avec les autres, condition *sine qua non* de l'épanouissement de l'être parlant. C'est la rencontre permanente avec les mêmes limites qui l'amène à intégrer ces limites et à modifier progressivement son fonctionnement intérieur. Il ne s'agit pas d'une même répétition<sup>52</sup> mais d'une répétition face à une transgression toujours possible devant certains événements qui peuvent faire sortir un enfant (qui respecte les limites par ailleurs) de ses gonds (comme c'est possible pour un adulte). La difficulté souvent est que l'adulte se trouve en relation duelle avec l'enfant. Il s'agit de passer d'une histoire à deux à une histoire à trois : l'enfant, l'adulte et la Loi. La parole de l'adulte doit « s'appuyer sur l'autorité de la règle qu'il énonce. Et sur celle des instances qui ont pouvoir de la faire respecter.<sup>53</sup> » Dans la classe coopérative institutionnalisée, c'est le rôle du conseil. L'enfant comprend qu'il ne pourra pas contourner

---

<sup>49</sup> L'adulte est soumis aux mêmes règles que l'enfant : l'enfant n'a pas le droit de taper, de voler, l'adulte non plus. Enfants et adultes sont à égalité face à la loi.

<sup>50</sup> Halmos C., *ibidem*, p.130

<sup>51</sup> Halmos C., *ibidem*, p.30

<sup>52</sup> Qui serait alors le symptôme d'un manque d'autorité qui porte sur l'apprentissage même des limites.

<sup>53</sup> Halmos C., *ibidem* p. 82

les limites et commence à les penser. « On attache les bœufs avec un joug, mais les hommes, on les attache avec la parole », dit un proverbe du Moyen-Âge.

## 4.2 L'inter-dit ou l'importance de la parole

Le travail pédagogique plein (c'est-à-dire non réduit à des procédures) est, en tout premier lieu, un travail sur le langage.<sup>54</sup>

Au conseil, la question du langage est essentielle : on parle de la classe, du quotidien, de ce qui va, de ce qui ne va pas. C'est lors de cette réunion hebdomadaire que chacun peut critiquer, proposer, organiser, féliciter. La classe y prend des décisions. Les passages à l'acte sont interdits. Tout passe par le langage. Un langage bien spécifique, comme en témoignent certains instituteurs ayant assisté à des conseils : « [Les enfants] ne parlent plus de la même manière ... moi-même, devant ce groupe, je ne savais plus au juste comment parler ...<sup>55</sup> »

A. Vasquez et F. Oury ont repéré le schéma possible d'évolution du conseil au cours de l'année : le silence, le tumulte, le langage. Ils notent qu'il faut parfois des mois pour arriver au langage.

Le travail avec le tout-petit de 2 ou 3 ans, qui sort à peine du stade de bébé, sera de longue haleine :

Le bébé naît deux fois : une première fois lorsqu'il sort de la matrice maternelle et une seconde fois à l'ordre du langage. La première naissance ne le différencie guère de l'animal, il naît comme tous les mammifères dits supérieurs. Seule la seconde naissance permet de fabriquer un sujet, c'est-à-dire un animal qui parle.<sup>56</sup>

La première parole de l'humain est le cri pour faire venir l'objet qui manque : la mère. « Petit à petit, [les] processus de pensées s'organisent au rythme des absences de la mère.<sup>57</sup> » La séparation est la condition de la parole. C'est vers 18 mois que l'enfant va prendre une position active dans l'expression.

Pour L'humain, il est primordial de communiquer. C'est ainsi qu'il apprend à parler et inversement : en parlant, il apprend à communiquer.

[Le langage] est un appareil symbolique qui va rendre possible la pensée, qui va permettre à l'homme de parler à l'homme, c'est-à-dire à l'adulte de parler à l'enfant et à l'enfant de parler à l'adulte.<sup>58</sup>

---

<sup>54</sup> Ardoino, *des allant-de-soi pédagogiques à la conscientisation critique*, introduction au livre de Imbert F., (1985), *Pour une praxis pédagogique*, Matrice

<sup>55</sup> Oury F. Vasquez A., (1967), *Vers la pédagogie institutionnelle*, p.91

<sup>56</sup> Rouzel J., (2008), *Fonction paternelle, fonction éducative*, p. 2

<sup>57</sup> Rouzel J., *ibidem*, p.3

<sup>58</sup> De la Robertie J., (1987) *Hommes et migrations* n° 1007. *Langue, langage, parole*. p.33, 35

L'inter-dit<sup>59</sup> est ce qui se dit entre les humains pour que la vie en commun soit possible : c'est une parole adressée par un adulte à un enfant pour l'aider à grandir.

Une limite n'a d'efficace que si elle est énoncée. Elle est fondamentalement un acte de parole.<sup>60</sup>

Les lieux d'existence et de parole dans la classe, le conseil par exemple, sont des lieux où l'on parle, mais surtout où l'on est entendu, reçu, accueilli. « Lorsqu'on parle, ça fait de la lumière.<sup>61</sup> »

Le problème avec des petits de deux ans, c'est qu'ils ne parlent pas, parlent peu ou parfois beaucoup mais on ne les comprend pas.

« L'ontogénèse du langage semble se faire autour de trois étapes essentielles [...]»<sup>62</sup> :

1. Le prélangage (jusqu'à 12-13 mois, parfois 18 mois)
2. Le petit langage (de 10 mois à 2ans ½ - 3 ans) ; ce sont des mots-phrases, « toto » pour « je vois une auto »
3. Le langage (à partir de 3 ans) ; enrichissement quantitatif et qualitatif des mots ; l'introduction du *je* peut être considérée comme la première étape de l'accession au langage.

Au vu du développement de l'enfant, faire l'hypothèse du conseil est un pari hasardeux. Mais « à partir du moment où un enfant comprend ce qui lui est dit et ce qu'il fait, l'âge n'a pas d'importance. »<sup>63</sup>

La parole sourd du silence et de l'écoute. Ainsi certains enfants ont-ils pu rester des mois sans parler, durant lesquels, si rien ne se passait au niveau du « dit », un énorme travail s'accomplissait en silence au niveau du « dire ». <sup>64</sup>

Audouard parle de « parlesilence » : « passer par le silence pour pouvoir se mettre à parler.<sup>65</sup> » Au conseil (au quoi de neuf aussi), les enfants vont peu à peu sortir de leur silence, de leur toute-puissance imaginaire et accéder à la parole. C'est un lent travail de construction. La patience est de mise.

---

<sup>59</sup> C'est Denis Vasse qui propose cette écriture en deux mots.

<sup>60</sup> Marcelli D., *ibidem*, p. 78

<sup>61</sup> Oury F., Vasquez A., (1967), *Vers la pédagogie institutionnelle*, p.178

<sup>62</sup> Ajuriaguerra, J. de, Marcelli D., (2000), *Psychopathologie de l'enfant*, Ed. Masson, p. 109-111

<sup>63</sup> Halmos C., *l'autorité expliquée aux parents*, p. 137

<sup>64</sup> Laffitte R., (2006), *Essais*, p. 148

<sup>65</sup> Audouard X., (1988), *le silence, un plus de paroles* in Nasio, J. D. (2001). *Le silence en psychanalyse*. Paris: Payot & Rivages.

### 4.2.1 L'usage de la négation et la découverte de l'abstraction

Durant la période du petit langage va apparaître la négation que l'on peut décomposer en deux stades. Le premier, c'est le « non » dit tout seul qui correspond à une opposition générale à toute demande, refus que l'enfant avait déjà énoncé vers 9 mois quand il serrait les dents devant la cuillère de légumes. Cette étape entre dans la différenciation d'avec la mère. Il réussit à se soustraire à la volonté parentale et commence à sortir du domaine fusionnel. En opposant son « non », il découvre qu'il n'est plus contraint de subir une situation. Il devient actif.

Le second « non » correspond à l'apprentissage de la voix négative.

Le petit de 24 mois qui s'attend à voir un chat dans le jardin dira : « pas chat ». Ce « non » porte sur une absence de chose. C'est la découverte de l'abstraction. Il réussit à s'abstraire de son présent ; il réussit à se détacher de l'expérience directe pour nommer une chose absente.<sup>66</sup>

La phase d'opposition se situe entre 18 mois et 4 ans. L'opposition est, selon Marcelli, imprévisible. Durant cette période, les parents, les adultes doivent donner des limites aux enfants, limites qui leur garantissent que le monde est stable. La parole permet de donner un sens à la limite posée.

Ce chapitre a tenté de montrer que la construction de l'enfant est beaucoup plus complexe que celle de l'animal, programmé par l'instinct, qui se réduit pour une grande part à celle de son corps. Les humains ont une possibilité de choix dans leurs actions, influencés par des repères conscients ou inconscients, repères qui dépendent de l'éducation qu'ils ont (ou n'ont pas) reçue. L'enfant est un humain en devenir, un être de langage qui comprend l'adulte dès sa première seconde de vie. Ce petit être de langage n'est pourtant pas très différent de l'animal parce qu'il est dominé par le « pulsionnel ». L'apprentissage des règles est donc indispensables pour d'une part, structurer le psychisme des enfants, et d'autre part, pour vivre en société. L'école devrait être dans la continuité du travail commencé à la maison sur les règles. C'est de moins en moins le cas. Les tout-petits arrivent « sauvages », sans repères sur les attitudes en société. Pour toutes les institutrices de TPS-PS se pose la question de l'élaboration de règles communes et de la formation du groupe classe.

---

<sup>66</sup> Marcelli, D., Eligert, S., (2010), *La violence chez les tout-petits*, Bayard Jeunesse, p. 32-39

## 5. Elaborer des règles en TPS-PS et former un groupe

Humaniser le petit « sauvage » de deux ou trois ans ... tel est le but des règles de vie (depuis la naissance) afin de l'amener à passer du principe de plaisir au principe de réalité, notamment à comprendre que les autres ne sont pas soumis à son bon vouloir. La parole de l'adulte doit « s'appuyer sur l'autorité de la règle qu'il énonce. Et sur celle des instances qui ont pouvoir de la faire respecter.<sup>67</sup> » Dans la classe coopérative institutionnalisée, c'est le rôle du conseil, lieu de parole ...

La parole donne à entendre et réclame l'entente. De par son essence, elle s'adresse à la tenue de rapport et à l'agir libres des hommes entre eux. [...] Les mots résultent de cet accord essentiel des hommes les uns avec les autres, accord en vertu duquel, dans leur être - en compagnie, ils sont ouverts à l'étant qui les entoure - étant sur lequel, dans le détail, ils peuvent s'accorder, ce qui signifie du même coup ne pas s'accorder.<sup>68</sup>

La parole est d'abord cet objet d'échange avec lequel on se reconnaît, et parce que vous avez dit le mot de passe, on ne se casse pas la gueule, etc. La circulation de la parole commence ainsi, et elle s'enfle jusqu'au point de constituer le monde du symbole qui permet des calculs algébriques.<sup>69</sup>

Lieu de parole où les règles s'élaborent, le conseil fait la loi à tous, maîtresse et ATSEM comprises. La maîtresse est garante de la loi.

Le groupe est justement ce qui doit permettre au tout-petit d'inscrire une limite à sa sensation de toute-puissance, non seulement celle inhérente à son développement psychique, mais surtout celle dont il a acquis l'habitude au sein de sa famille, où il est un petit dieu.<sup>70</sup>

Comment faire dans la réalité avec vingt-cinq enfants, vivant dans l'immédiateté et tournés uniquement vers eux ? Ces petits de deux et trois ans, bien qu'étant à l'école, ne sont pas encore des élèves. Les plus avancés d'entre eux maîtrisent bien imparfaitement le langage, quelques-uns n'en sont qu'aux balbutiements. Vouloir introduire le conseil comme vrai moment de parole, seul lieu de décision, espace de recours auprès d'enfants aussi jeunes, peut paraître une hypothèse insensée. Je parie cependant que dans le quotidien, peu à peu, les enfants vont apprendre à prendre la parole, à s'écouter, à proposer, à décider. Mais si les enfants sont submergés par les interdits, rien n'est plus possible. Il s'agit de poser des limites qui ouvrent sur du possible.

---

<sup>67</sup> Halmos C., *ibidem*, p. 82

<sup>68</sup> Heidegger M., (1929-30), *Les concepts fondamentaux de la métaphysique*, p. 442, 446

<sup>69</sup> Lacan J., (1981), *Le Séminaire*, livre II, p.63

<sup>70</sup> Marcelli D., (2010), *La violence chez les tout-petits*, p. 199

## 5.1 Aux origines du conseil : des conseils sauvages au conseil hebdomadaire

Regard sur la réalité, 2009-2010.

Deux semaines après la rentrée, quelques institutions sont en place : quoi de neuf, j'écris<sup>71</sup>, des métiers. J'ai, en effet, donné quelques responsabilités aux plus grands au cours de la classe :

Alain est responsable des ciseaux ... mais quand Julie veut des ciseaux, elle va les chercher et Camilla les range ! Elise est responsable des craies ... mais Jordan ne veut pas lui obéir et il a décidé qu'il rangerait sa craie dans la boîte ! Julie a le métier des poupées ... mais pour elle, ça veut dire qu'il n'y a qu'elle qui peut jouer aux poupées !

D'autre part, nous avons eu un problème avec les enfants qui jouaient aux duplos<sup>®72</sup> : ils ont mis des duplos<sup>®</sup> dans toute la classe et ont fait des routes avec des kaplas<sup>®73</sup> pour jouer avec les voitures duplos<sup>®</sup>. Nous ne pouvions plus circuler dans la classe. Ils se sont même énervés quand Didier a sorti les duplos<sup>®</sup> de la dînette détruisant ainsi une partie de leur jeu.

Il me semble qu'après ces deux semaines, un conseil serait bien utile pour définir les métiers et construire les premières règles autour des jeux.

### 5.1.1 Premier conseil

Mardi 18 septembre, 11 h, nous sommes tous réunis (enfants, enseignante et ATSEM) en rond sur les bancs pour discuter de la classe.

Moi, en tant que présidente : Aujourd'hui, nous allons faire le premier conseil. Nous allons discuter de la classe, ce qui va, ce qui ne va pas. Nous allons aussi parler des métiers. Nous allons d'ailleurs commencer par parler des métiers. Qui veut parler de son métier ou des métiers de la classe?

Silence ....

Moi : Alain, tu as un métier. Est-ce que tout va bien avec ton métier ?

Alain (PS) : Mon papa, il conduit un camion.

---

<sup>71</sup> Les enfants dessinent des histoires qu'ils dictent à l'adulte, ATSEM ou maîtresse.

<sup>72</sup> Jeu de construction, gros legos<sup>®</sup>.

<sup>73</sup> Petites planchettes de bois avec lesquelles les enfants vont des constructions.

Moi : Oui, c'est le métier de ton papa. Mais toi dans la classe, qu'est-ce que tu fais comme métier ?

Silence ...

Moi : Quel est le métier d'Alain ?

Silence ...

Moi : Tu as le métier des ciseaux.

Alain : Oui, j'aime bien découper.

Moi : Oui et tu es chargé de distribuer les ciseaux aux autres quand nous en avons besoin et après tu les ranges.

Alain : Oui.

Moi : Et ça te plaît<sup>74</sup> ?

Alain : Oui.

Moi : J'inscris sur le cahier de conseil "Alain a le métier des ciseaux ". C'est lui qui distribue et range les ciseaux. Regardez, j'ai une étiquette où sont dessinés des ciseaux. Je la colle sur ce tableau à côté du prénom d'Alain. C'est le tableau des métiers. On passe. Qui a un métier ?

Silence ...

Moi : Elise, c'est toi qui ranges les craies.

Silence ...

Moi : Ça te plaît ?

Elise (PS) : Oui.

Moi : Il n'y a pas eu un problème avec les craies ?

.... Silence ...

Moi : Avec Jordan ?

---

<sup>74</sup> "Ça te plaît, ton métier ?" Dans un premier temps, le petit doit avoir un métier, première inscription dans le collectif même si cela n'a pas beaucoup de sens pour un enfant de 3 ans. C'est mon désir de maîtresse de classe coopérative. Le métier donnera un statut, une fonction. Pour l'instant, l'enfant est auto-centré. L'objet "les ciseaux" fait partie en quelque sorte de l'enfant. L'objet ou le mot lui plaît. Ils ne se sont pas approprié la fonction. En primaire, l'enseignant demanderait : « Penses-tu que tu fais correctement ton métier, penses-tu que ton métier est utile pour la classe ? » Les métiers sont parlés, chaque jour, tout en laissant faire. À force de répéter, d'expliquer, les mots vont prendre sens. Les mots séparent, mettent de la distance. Une fois que l'enfant fera son métier régulièrement, on élargira à la classe. On remarque, en avril, que la question est : « Ça va avec ton métier ? » L'enfant a maintenant un métier. Laisser le temps est important.

Elise : ...

Moi : Bon... Est-ce que tu veux garder le métier des craies ?

Elise : Oui.

Moi : J'inscris sur le cahier de conseil "Elise a le métier des craies". C'est elle qui distribue et range les craies. Regardez, j'ai une étiquette où sont dessinées des craies. Je la colle sur ce tableau des métiers à côté du prénom d'Elise. On passe. Qui encore a un métier ?

Silence ....

Moi : On passe ... (Je réalise soudain que je parle chinois à ces petits et je me dis que je vais reparler des métiers au cours de la classe. Ils n'ont pas dû bien comprendre ce que c'était ...)

On va maintenant parler du problème qu'il y a eu avec les duplos®. Qui a quelque chose à dire?

Silence ...

Moi : Vous vous rappelez ... Il y avait des duplos® partout !

Silence ...

Moi : On passe. Je relis les décisions du conseil "Alain a le métier des ciseaux, Elise a le métier des craies." Le conseil est terminé.

Je suis un peu dépitée : je suis la seule à avoir parlé et j'ai l'impression qu'ils n'ont pas compris ...

Ai-je eu raison de ne pas insister ? Sans doute. Deux "décisions" prises à ce premier conseil, c'est bien suffisant pour le moment. Patience, une petite graine est déjà semée avec les métiers. L'encombrement des duplos® attendra bien un peu. Le prochain conseil aura lieu le mardi suivant. La priorité dans l'immédiat est de ritualiser ce moment.

J'inscris les décisions dans le cahier de conseil ... même si les enfants ne savent pas lire. Cette écriture est du symbolique, du tiers. Il ne s'agit plus de relation duelle : la maîtresse et un enfant, la maîtresse et les enfants mais la maîtresse, les enfants, la loi.

### 5.1.2 Les jours suivants

Le jeudi

Après le quoi de neuf, j'explique le travail : un travail de découpage-collage. Je veux "mettre en valeur", "faire vivre" le métier d'Alain.

« Vous allez à une table. Alain, tu distribues les ciseaux. »

Il prend une boîte de ciseaux et commence la distribution. Alexandre s'empare de l'autre boîte de ciseaux et distribue ...

Moi : Alexandre, c'est le métier d'Alain. Nous avons décidé au conseil.

Alexandre (PS) : Je veux découper.

Et il continue de distribuer les ciseaux ... Alain a distribué tous les ciseaux de sa boîte et s'est assis à une table.

Moi : Alain, Alexandre fait ton métier. Il distribue les ciseaux.

Alain : Oui.

Alain a commencé à découper. Il continue de découper. Je n'insiste pas ...

Après le découpage-collage, je propose de jouer. Des enfants demandent à jouer aux duplos®. Je suis contente ! Nous allons peut-être avoir le même problème que la dernière fois ...

Gagné ! Il y a des duplos® partout ! Martine détruit (sans faire exprès) une partie des routes. Didier hurle et tape Martine. J'interviens :

« Martine n'a pas fait exprès et regarde, Didier ! Il y a des duplos® partout ! Comme la dernière fois ! Martine, tu pourras en parler au prochain conseil ! »

Ce n'est pas mieux au coin poupée ! Julie ne veut pas prêter les poupées : « C'est mes poupées ! » Là encore j'interviens :

« Julie, ce ne sont pas tes poupées. Ce sont les poupées de la classe. Maud et Emilie peuvent aussi jouer aux poupées. Nous avons dit la semaine dernière que tu pouvais avoir le métier des poupées, c'est-à-dire ranger les poupées quand nous avons fini de jouer. Donne une poupée à Maud et une à Emilie. »

Elle s'exécute mais visiblement, ça ne lui convient pas ...

Au moment du rangement, je demande : « Qui veut ranger les poupées ? Qui veut ranger la dinette ? Qui veut ranger les duplos® ? Qui veut ranger les perles ? » Et je désigne Julie, Alexandre, Max et Lila en précisant bien à chacun : ce sera ton métier jusqu'au prochain conseil.

Le conseil est bien le seul lieu de décision.

Le vendredi

Après le quoi de neuf, à nouveau un atelier de découpage-collage. J'insiste !

« Alain, tu fais ton métier, tu distribues les ciseaux. » Alain s'exécute mais je vois Camilla se lever et prendre la deuxième boîte de ciseaux.

Moi : « Non, c'est le métier d'Alain.

Camilla : Je veux découper !

- Tu vas à ta place et Alain va te donner une paire de ciseaux. »

Elle se met à pleurer. Alain se précipite et lui donne des ciseaux. Je n'ose rien dire ...

A la fin de l'atelier, je demande à Alain de ranger les ciseaux. Il commence et je vois Lila prendre la deuxième boîte et ranger avec Alain ...

Moi : Lila, ce n'est pas ton métier, c'est celui d'Alain !

Lila : Je range.

Moi : Oui mais c'est le métier d'Alain.

Lila : Mais moi aussi !

Je n'insiste pas mais pense : nous en reparlerons au conseil !

Le lundi

Je donne "un métier jusqu'au prochain conseil " à Corentin (la porte), Maud (effacer le tableau) et Aurélien (les voitures).

### **5.1.3 Deuxième conseil, mardi 25 septembre**

Moi, en tant que présidente : « Le conseil commence. Je relis les décisions de la dernière fois : Alain a le métier des ciseaux, Elise a le métier des craies. Alain, est-ce que tout va bien avec ton métier ?

Alain : Oui.

Moi : Oui, je crois que tu aimes bien le métier des ciseaux mais j'ai vu Alexandre ou Camilla faire ton métier.

Camilla : Je voulais découper.

Alexandre : Moi aussi.

Moi : Oui, mais vous pouvez attendre qu'Alain ait distribué les ciseaux. Alain, il y a deux boîtes de ciseaux. Tu as peut-être besoin d'aide. Tu pourrais distribuer les ciseaux d'une boîte, par exemple la boîte verte et un autre enfant distribuerait les ciseaux de la boîte rose. Es-tu d'accord ?

Alain : Oui.

Moi : Alain distribue les ciseaux de la boîte verte. Qui veut distribuer les ciseaux de la boîte rose ?

Beaucoup de doigts se lèvent. Je choisis Camilla qui semble être grande et qui veut toujours faire tous les métiers.

Nous n'en sommes qu'au deuxième conseil de l'année en TPS et PS : un vote ne voudrait rien dire. Mais la question rituelle "Est-ce que tout va bien avec ton métier ?" va entraîner les enfants à donner leur avis et à entendre l'avis des autres.

Moi : Je note sur le cahier de conseil "Alain distribue les ciseaux de la boîte verte et Camilla les ciseaux de la boîte rose". On passe. Elise, est-ce que tout va bien avec ton métier ?

Elise : John, il a cassé une craie.

Cette critique d'Elise apporte un problème. Nous allons « parler autour de quelque chose » pour la première fois, hors du vécu j'aime/j'aime pas.

Moi : John, tu as la parole.

John : ....

Moi : Est-ce que c'est vrai John, est-ce que tu te rappelles ?

John : ....

Moi : Elise, tu peux expliquer ? Est-ce qu'il a fait exprès ? Comment a-t-il cassé la craie ?

Elise : Je voulais prendre la craie. Il tenait dur. Ça a cassé.

Moi : Nous pourrions faire une règle. Qui a une idée ?

Lila : Moi, j'ai les perles.

Moi : Attends Lila. Nous allons parler de ton métier tout de suite. Nous finissons d'abord avec les craies. Comment Elise pourrait ranger les craies sans problèmes sans qu'il n'y ait de craies de cassées ?

Silence

Moi : Je propose que lorsque je dis "on range les craies", tous ceux qui ont des craies donnent leur craie à Elise. Qui est d'accord ?

Silence, personne ne lève le doigt ...

Moi : Elise, tu es d'accord ?

Elise : Oui.

Moi : Adopté ! Je note la règle dans le cahier.

Oh oh ! Je suis bien consciente que le "adopté !" est un peu forcé ... Mais j'ai dans la tête que c'est une règle simple que nous allons vivre. Les enfants ne comprennent certainement pas *adopté* et *règle*... Leur expliquer ? Je choisis plutôt de leur faire vivre.

Après, j'attribue "officiellement" les métiers distribués tout au long de la semaine en précisant à nouveau à chaque fois en quoi consiste le métier. Puis je parle du problème des duplos®.

Moi : Mardi, nous avons encore eu un problème avec les duplos®. Qui a quelque chose à dire ?

Silence

Moi : Qui se rappelle ?

Silence

Moi : Martine ? Didier n'était pas content parce que tu avais détruit le circuit qui allait dans la dînette.

Silence

Moi : On passe. Je relis les décisions du conseil :

- Alain a le métier de la boîte verte de ciseaux
- Camilla la boîte rose de ciseaux
- Quand je dis "on range les craies", tous ceux qui ont des craies donnent leur craie à Elise.
- Lila a le métier des perles
- Max la porte

- Julie les poupées
- Alexandre les voitures

Le conseil est terminé.

#### 5.1.4 Les jours suivants

Travail de découpage-collage, Alain et Camilla distribuent les ciseaux. Par contre, c'est Maud qui s'occupe de ranger les ciseaux.

Julie accepte de prêter les poupées.

Alexandre joue aux voitures avec Aurélien. Aurélien lui demande : « Je range, d'accord ? » Alexandre est d'accord ...

Le jeudi, nous sortons les duplos® ... Même "bazar" que les fois précédentes. Corentin commence à se mettre en colère après Didier et Jordan qui ont investi le coin des camions avec les duplos® ... J'arrête la classe :

« Regardez la classe ... Qu'est-ce qui se passe ?

Lila : On joue !

Moi : Oui ... À quoi ?

Corentin : Aux camions.

Julien : À la dînette.

Didier : Aux duplos®.

Moi : Oui ... Aux duplos® ... Où est-ce que vous jouez aux duplos® ?

Didier : Dans la classe.

Corentin : Ils viennent nous embêter aux camions.

Didier : NON !!! On fait des routes !!! (Il commence à s'énerver, lance un duplo®)

Moi : Stop ! Nous avons compris que vous faisiez des routes. Mais ce n'est pas possible de faire des routes dans toute la classe. Nous allons décider où vous allez pouvoir faire des routes. Qui a une proposition ?

Silence

Moi : Je propose que vous jouiez aux duplos® sur le grand tapis. D'accord ?

Didier et Jordan en chœur : D'accord !

Moi : Qui d'autres est d'accord ? Qui veut bien que l'on joue aux duplos® sur le grand tapis ?

Quelques doigts se lèvent ...

Moi : Adopté ! J'inscris cette règle sur le cahier de conseil.»

Je prends alors le cahier de conseil et j'écris la règle "On joue aux duplos® sur le grand tapis". Puis je la relis à haute voix et annonce :

« Vous pouvez continuer de jouer ! » J'aide à rapatrier les duplos® sur le grand tapis. Nous n'aurons plus de problème quand les enfants joueront aux duplos®. Chacun a enregistré la règle, aussitôt appliquée.

Voilà le premier conseil extra-ordinaire, « sauvage ». Il y a reformulation de la décision et écriture sur le cahier de conseil. Sans doute est-ce plus efficace de prendre des décisions *in-situ* avec des tout-petits. Ce conseil sauvage, néanmoins, ne se substitue pas au conseil qui a lieu tous les mardis où sont redites systématiquement les règles adoptées *in-situ*.

Ainsi, de la même manière - "sur le tas" - nous allons nous organiser, décider de règles tout au long de l'année : on peut prendre un doudou de la classe pour dormir ; on ne mord pas les livres ; on ne mange pas la pâte à modeler ; on range les grandes poupées dans les lits, la moyenne poupée sur la chaise de bébé et les petites poupées dans la caisse des poupées ; si on n'a pas fini un puzzle, on le met sur la table ronde ; on ne donne pas de coup de pied, ...

À chaque fois, je reformule clairement la décision prise, je l'écris sur le cahier de conseil et je la relis au moment du conseil qui, par ailleurs, est maintenu toute l'année avec son rituel :

- En début de conseil, je relis les décisions du précédent conseil et les règles décidées pendant la semaine.
- Puis deux rubriques : métiers, autres points (tout ce qu'on a à dire et qui concerne la classe : propositions, critiques, félicitations ...)
- En fin de conseil, je relis toutes les décisions prises lors de ce conseil.

Pour les petits, la classe se vit. La maîtresse nomme des métiers, des problèmes, des règles. Le moment du "conseil" est ritualisé dès le début de l'année mais n'est pas un temps où l'on prend beaucoup de décisions. Au début, c'est un rappel, un retour sur la vie collective depuis le dernier conseil. Seules la maîtresse et l'ATSEM proposent, critiquent ou félicitent.

Petit à petit, ils s'approprient les mots et leurs sens. Plus tard, les enfants vont commencer, par imitation, à critiquer, proposer, féliciter, remercier. Ils apprendront à différer.

Quelques mois plus tard, le conseil a évolué.

### 5.1.5 Un conseil de fin avril (extraits)

Moi, en tant que présidente : Le conseil commence. Je relis les décisions du dernier conseil et les décisions de la semaine. Jacques a le métier des stylos bille, ça va avec ton métier, ça te plaît ?

Jacques : Oui.

Moi : Steve a le métier des craies, ça va avec ton métier ?

Steve : Oui.

Moi : Corentin, la bibliothèque de classe, ça va avec ton métier ?

Corentin : Euuhhhh....

Moi : Tu as un problème ?

Corentin : Y a trop de livres.

Moi : Qui a quelque chose à dire ?

Martine : Ben tu les donnes aux grands (sous-entendu à la classe de MS-GS)

Corentin : ....

Moi : Quel est le problème ?

Corentin (d'une petite voix. C'est un grand de la classe) : J'arrive pas ....

Camilla : Ouais, il arrive pas à les ranger !

Moi : Qui a une proposition ? Comment Corentin pourrait-il faire ?

Maud : Il a qu'à mieux ranger !

Moi : Est-ce que par hasard, tu n'aurais pas un problème de place ? Est-ce que si je te donne une deuxième caisse, tu penses pouvoir t'organiser ? Je peux t'aider ce soir.

Corentin : Oui ! (cette fois-ci bien distinctement).

Moi : Je note sur le cahier "La maîtresse donne une deuxième caisse à Corentin pour la bibliothèque et l'aide." On passe. Je continue pour les décisions du précédent conseil. On fera un cake de légumes mardi, le cake a été fait (j'entends "C'était bon !" puis Didier dire : "C'est

moi qui l'a fait ", sous-entendu son équipe). Si on a Violette (le doudou de la classe qui circule dans les familles) le soir à la maison, on la ramène à l'école le lendemain.

Alexandre (sans demander la parole) : Oui, Karl il l'avait oublié ! (Et Alexandre n'avait pas pu avoir Violette !)

Moi : Gêné, tu n'as pas la parole. On a dit que la règle était pour tout le monde. Qui veut parler des métiers ? J'inscris : Laura, Luc, Elise, Corentin. Je rappelle qu'on ne change pas de métier. Laura, tu as la parole.

Laura : J'veux la peinture.

Moi : Qui a quelque chose à dire ?

Monique (l'ATSEM) : La peinture, c'est difficile. Il faut installer, après ranger, nettoyer.

Laura : Oui

Moi : Qu'est-ce que tu veux faire exactement avec ce métier ?

Laura : Ranger.

Moi : Comment vas-tu ranger ? Qu'est-ce que tu veux ranger ?

Laura : La peinture.

Moi : Laura, c'est compliqué le métier de la peinture. Monique, qu'est-ce que Laura pourrait faire pour éventuellement t'aider pour la peinture sans que cela ne te gêne ou complique ta tâche ?

Monique : Je ne sais pas.

Moi : Je propose que Monique réfléchisse quand elle fera son métier peinture à ce que Laura, tu pourrais faire pour aider. Là, on ne réalise pas trop. Et on en reparle pendant la peinture tout à l'heure et au prochain conseil. D'accord Laura ?

Laura : D'accord.

Corentin : Je veux changer de métier.

Moi : Quel métier as-tu ?

Corentin : Les feutres.

Moi : Pourquoi veux-tu changer de métier ?

Corentin : J'veux les plantes.

Moi : Non, on a changé les métiers la semaine dernière, tu gardes ton métier et tu auras les plantes plus tard. On passe. On a fini pour les métiers. On passe aux propositions, informations, questions, critiques, félicitations et remerciements. (Par expérience, je sais que les petits ont du mal à distinguer entre tous ces mots. Mais je prépare l'avenir, le moment où l'an prochain on pourra faire des rubriques distinctes. Ils auront déjà les mots dans la tête). Qui s'inscrit ? Jordan, Tom, Arthur, Bertrand, Pascal, Rodolphe, Maria, Ema, Martin, Dagobert. Jordan (un tout-petit) a la parole.

Jordan : J'ai un vélo.

Moi : Super ! Tu nous raconteras au quoi de neuf demain. Là, maintenant, c'est le conseil. D'accord ?

Jordan : Oui.

Tom : Ma mère m'a engueulé.

Maria : J'ai pas fait exprès.

Tom : Ma mère elle a dit elle va t'engueuler !

Moi : Tom, qu'est-ce qui s'est passé en fait ? (Tout le monde est au courant mais l'affaire ne me semble pas si claire. J'ai vu la mère et j'ai dit que nous réglerions le problème en classe). Maria, tu auras la parole après.

Tom : Elle m'a coupé là (montre ses cheveux) comme ça (fait le geste des ciseaux).

Moi : Maria, qu'est-ce qui s'est passé ?

Maria : Mes ciseaux, ils coupaient pas. Tom, il rigolait. J'arrivais pas. Et Tom, il a pris ma feuille !

Moi : Et ça t'a énervée et tu as essayé les ciseaux sur les cheveux de Tom ?

Maria : Oui (des larmes dans la voix) ;

Moi : Tom, tu as pris la feuille de Maria ?

Tom : Mais elle m'a coupé là (montre à nouveau). Ma mère, elle va l'engueuler.

Moi : D'abord, ta mère ne va pas gronder<sup>75</sup> Maria. J'ai parlé avec elle ce matin et tu le sais, tu as entendu ce que je lui ai dit. Nous réglerons le problème en classe et ....

---

<sup>75</sup> Parler correctement mais sans censure pour les élèves "Ma mère va t'engueuler." À force de répétition, le langage se transforme.

Tom : Elle va quand même l'engueuler !

Moi : Non ! A l'école, c'est la maîtresse qui commande. Et si jamais tu en reparles à ta mère, moi, je lui dis que tu te moquais de Maria et que tu l'embêtais et que tu lui as pris sa feuille. Qui a quelque chose à dire ?

Estelle : Faut pas couper les cheveux !

Johane : Faut aller chez le coiffeur.

Moi : Qui propose une règle ?

Estelle : Faut pas couper les cheveux avec les ciseaux !

Moi : On coupe les feuilles, on ne coupe pas les cheveux avec les ciseaux. Qui est d'accord avec ça ? (Tous les bras se lèvent.) Adopté, on passe. Martin a la parole

– Je tritique Daober parce qu'il veut pas prêter les brouettes.

Dagobert se lève mais reste à sa place :

– Non, c'est pas vrai.

– Si.

– Non.

– Si.

– Non.

Moi : La parole à Annie.

– Martin, est-ce que tu as eu une brouette pendant la récréation ?

– Oui.

Moi : Est-ce qu'on peut passer ?

– Oui.

Moi : On passe. Critique suivante. La parole est à Dagobert.

– Je tritique Martin parce qu'il m'a tapé.

Martin se lève, reste sur place, tend un bras vers Dagobert.

– Non.

– Si.

– Non.

Lola : Quand ?

– À la cour.

Benoît : Pourquoi il t'a tapé ?

– Il m'a fait mal.

– Non. Daober m'a tapé aussi.

– Non.

– Si.

– Non.

Moi : Y a-t-il des témoins ?

... Silence. Aucun témoin.

Moi : Dagobert, personne ne vous a vus. Tu as dit ta critique au conseil. Est-ce qu'on peut passer ?

– Oui.

Moi : On passe.

Nous allons retrouver ces « duels » jusqu'en juin. Martin et Dagobert sont des petits. Les bagarres sont leurs problèmes qu'il ne s'agit pas de passer sous silence. À cette occasion ils « testent » la validité du conseil.

Moi, présidente : Bertrand a la parole.

Bertrand : Tu avais dit, on a bien fait le texte.

Moi, présidente : Oui ! L'équipe de Bertrand a bien imprimé le texte.<sup>76</sup> Je vous félicite Bertrand, Laura et Paul. Entendu ? (Ils répondent oui)

Monique (ATSEM) : Je félicite Maxence et Elise qui ont réussi à faire des puzzles de 35 pièces<sup>77</sup>.

---

<sup>76</sup> En TPS-PS, ce que j'appelle atelier d'imprimerie est en fait des ateliers d'illustration - pochoirs, papier à la cuve principalement - pour le journal. Les textes sont tapés à l'ordinateur par mes soins.

<sup>77</sup> Exceptionnel en petite section. Le puzzle a été construit avec l'aide de l'adulte. Cela avait demandé une concentration et un effort à Maxence et Elise.

Moi : Entendu ? (Ils répondent oui). Dernière chose aujourd'hui au conseil. Quelle recette allons-nous faire cette semaine ? (Je prends la boîte "cuisine" avec les différentes recettes qui ont été apportées par les enfants. Il y a aussi un livre de cuisine). Cette semaine, nous avons la recette de la tarte au citron, de la quiche, du gâteau au chocolat. Qui a apporté ce livre de cuisine ?

Steve : Moi

Moi, présidente : Quelle recette as-tu sélectionnée ?

Steve : Maman a dit il y a plein de recettes.

Moi, présidente : Oui, mais on ne va pas tout lire maintenant. Est-ce que tu as repéré une recette ?

Steve : .....

Moi, présidente : Bon, tu regarderas le livre ou avec ta maman, ou avec Monique, ou avec moi ou avec un enfant de la classe et tu essaieras de choisir une recette. Qui veut dire quelque chose sur la recette de la tarte au citron, de la quiche ou du gâteau au chocolat ?

Alice : J'aime le chocolat.

Luc : Moi, le citron.

Matéo : Je connais la recette du sassarin.

Moi : Du savarin. Oui, mais on ne l'a pas aujourd'hui.

Monique (ATSEM) : On fait souvent des gâteaux. Je trouve que la quiche, c'est une bonne idée.

Elise : C'est moi qu'a amené la quiche.

Moi : On vote. Qui veut que l'on fasse la quiche ? 9 voix. Qui veut qu'on fasse le gâteau au citron ? 5 voix. Qui veut qu'on fasse le gâteau au chocolat ? 5 voix. On fera une quiche vendredi.

Je relis les décisions du conseil :

- La maîtresse donne une deuxième caisse à Corentin pour la bibliothèque et l'aide.
- Monique réfléchit pour voir si Laura peut l'aider au métier peinture.
- Estelle a le métier de l'emploi du temps.
- On coupe les feuilles, on ne coupe pas les cheveux avec les ciseaux.

- Quand les parents sont d'accord, on peut apporter un arrosoir pour le jardin.
  - Nous ferons une quiche vendredi.
- « Le conseil est terminé. »

## 6. Que se passe-t-il dans le conseil ?

### 6.1 Définition

Le conseil est « l'œil<sup>78</sup> » du groupe : entre Maria et Tom, ce qui s'est passé n'est pas clair. Les enfants vont s'exprimer et les informations arrivent. Le conseil est le « cerveau du groupe » : à un incident, la réponse à apporter n'est pas un discours mais une organisation nouvelle. C'est ce qui se passe avec Corentin qui a du mal à faire son métier de bibliothèque. Il ne s'agit pas de voir une « faute » et de punir : il s'agit plutôt de repérer le défaut d'organisation. Une deuxième caisse résoudra le problème. Le conseil est aussi le « rein » du groupe : le « j't'critique au conseil » permet à Martin et Dagobert de ne pas se taper dessus. Le conseil est aussi le cœur du groupe : il aide à vivre ensemble en groupe.

Le conseil n'existe que parce que l'on y traite d'activités : les métiers, la recette pour l'atelier cuisine, les arrosoirs pour le jardin, la peinture, le journal avec le texte imprimé... Chacun se sent concerné par les activités. Le conseil ne se limite pas à régler les problèmes que posent les gêneurs.

### 6.2 Naissance de la classe coopérative institutionnalisée

#### 6.2.1 Un désir

Je fais très peu référence aux données extérieures de la classe (école, moyens matériels, les parents...). Certes, ils sont importants mais j'ai peu de prise dessus. « Il faut faire avec ». Une autre étude pourrait montrer les influences de la classe sur le domaine extérieur et inversement.

Une telle classe naît d'abord du désir de la maîtresse. Je désire créer un milieu vivant avec un fonctionnement qui implique des règles de vie, décidées ensemble au conseil. Cela ne va pas se faire en un jour. Au début et pendant longtemps, c'est le chaos. Même si des règles sont rapidement décidées en conseil « sauvage », le groupe n'existe pas : les petits sont les uns à côté des autres. Je ne peux prévoir quand ils vont entrer dans le groupe. Il s'agit de

---

<sup>78</sup> Fernand Oury utilise les métaphores œil, cerveau, rein, cœur pour décrire les fonctions du conseil.

pouvoir les accueillir à tout moment, ne pas fermer, ouvrir continuellement. Pour le moment, il importe de « mettre la machine en route », de semer des petites graines. C'est d'ailleurs la même chose en primaire<sup>79</sup>. Puis, de la classe coopérative institutionnalisée émergera peut être le désir des enfants, de chaque enfant.

## 6.2.2 Les petites graines ou lancer la machine

### 6.2.2.1 Les métiers

Je distribue des métiers au cours de la classe : ils sont une entrée dans cette classe. Ils sont ensuite discutés au conseil. Discuter est un bien grand mot car, au début, c'est surtout moi qui parle et je me sens bien seule. Mais il s'agit de poser des repères. Le but n'est pas qu'ils comprennent tout avant de faire, mais qu'ils acquiescent suffisamment à des mots, des repères sonores. Une fois qu'ils auront vécu la situation correspondante (les craies plus cassées, etc.), et que nous reviendrons dessus en conseil, les mêmes mots seront cette fois chargés d'un souvenir. Au fil des jours, ils s'emplieront de contenu.

Les métiers répondent à des besoins dans la classe. Chaque enfant va avoir un rôle bien défini. Arrive alors la question des compétences de chacun. Marwin demande le métier des doudous. C'est impossible. À plusieurs reprises, il est allé fouiller dans la caisse à doudous, prenant des doudous et commentant :

- Il est crade celui-là !

Et il le lance dans la classe. Il ne respecte ni le doudou ni le propriétaire du doudou. Marwin est « petit » dans sa tête. Il ne peut être responsable des doudous. Beaucoup d'enfants sont d'accord pour que ce métier soit donné à un(e) grand(e). Là encore, ce n'est pas moi qui décide, selon mon bon-vouloir. Les enfants « terribles » peuvent vite devenir des boucs émissaires, des rejetés. Je me dois d'être vigilante et aider à ce que chacun trouve une place, à son niveau. Marwin aura le métier cahier de conseil : aller chercher le cahier dans le casier, le donner à la maîtresse au début du conseil, le ranger à la fin.

D'autre part, le tableau de métiers, où sont inscrit les enfants avec leur métier est une autre manière de faire entrer les enfants dans le symbolique.

### 6.2.2.2 L'organisation du chaos

Les duplos® symbolisent vraiment le chaos. Les enfants en mettent partout dans la classe pour construire des routes. Cela crée rapidement un problème. Il nécessite une règle. Elle est prise en situation car je me rends compte que les petits, vivant dans l'immédiateté, ne

---

<sup>79</sup> Pochet C., Oury F., (1979), *Qui c'est l'conseil ?*, p. 49

se souviennent plus du problème lorsque le conseil arrive. La règle va être inscrite dans le cahier de conseil et sera relu au conseil suivant. Nous n'aurons plus jamais de problèmes avec les duplos®. Qu'est qui a fonctionné ? Le fait que la règle soit adoptée sur le tas ? Ensemble ? Qu'elle soit écrite ? C'est le début d'une dynamique.

D'autre part, cette décision sur le tas est « une première » qui marque, une première expérience : elle fait aussi date dans l'histoire du groupe. C'est notre première règle, un changement dans le fonctionnement de la classe. Elle a du sens pour les enfants, s'ancre directement sur leur vécu. Quand elle sera relue au conseil - pour être somme toute entérinée-, cette règle sera comprise par les enfants. Un processus s'enclenche, d'autres règles vont pouvoir naître, certes doucement et en tâtonnant. La patience est de mise. Certaines règles décidées en situation, « sur le coup », seront discutées au conseil car finalement, dans le vécu, elles ne sont pas si efficaces. Rien de grave : on modifie la règle. Ainsi la règle « on range les légumes de la dînette dans le bac orange, les fruits dans le bac bleu, la viande dans le bac blanc, les fromages dans le bac vert, les pains et les gâteaux dans le bac rouge » était inapplicable. Elle est devenue : on range la nourriture de la dinette dans les bacs. Simple, efficace. On n'a plus retrouvé de nourriture dans les lits des poupées ou au coin téléphone en fin de journée. La classe coopérative institutionnalisée est, même en maternelle, une institutionnalisation-désinstitutionnalisation permanente.

### *6.2.2.3 Parler pour médiatiser les échanges entre enfants*

En classe ou pendant la récréation, les petits viennent souvent me voir pour se plaindre. Invariablement, je leur réponds : « Tu le diras au conseil. » Ils savent que c'est possible et qu'ils y seront écoutés. Le plaignant va toujours voir l'autre : « J'l'ai dit à la maîtresse. J'te trititrai au conseil ! » Au conseil, dès lors, le plus difficile reste à régler : comment faire pour ne pas se laisser envahir par ces querelles infinies, consommatrices de temps, donc d'attention ?

La formule "Tas de sable !" qu'on utilise habituellement avec les plus grands, pour leur signifier "Vous nous encombrez avec vos disputes dérisoires comme celles des bébés autour d'un tas de sable", n'est pas utilisable avec des enfants de deux ou trois ans : pour Martin ou Dagobert, leur plainte est importante. Pour l'instant, ils ne peuvent pas dire autre chose au conseil, tout passe par le ressenti et l'affectif. Il s'agit donc d'accueillir ces plaintes, tout en les limitant : pas facile !

Ils critiquent l'autre au conseil, ils parlent à un tiers : ils parlent à la classe. Dès lors, ils ne sont plus en miroir, en face à face, qui rendrait le duel infini. La classe écoute, même si c'est toujours un peu la même chose, puis arrive la formule "Est-ce qu'on peut passer ?" En général, la réponse est "oui", car l'essentiel pour eux, c'était de pouvoir se plaindre. Alors, on passe : les petits ont eu la parole. "On peut passer" ... à autre chose. Plus tard, celui qui geint ou qui "râle" deviendra le grand, qui critique et propose. Pour l'instant, les élèves utilisent le conseil pour régler leurs « petits » problèmes, pas forcément passionnants mais, là encore, un processus est enclenché.

Apprendre à parler, à se parler, cela pourrait faire partie de l'éducation des êtres humains. Le conseil, lieu pour dire et pour se dire, lieu pour entendre et s'entendre.<sup>80</sup>

Les conflits sont parlés, écoutés. Les élèves étrangers au conflit interviennent. « Le conseil permet la passage à la parole.<sup>81</sup> »

N'importe quoi peut être dit, justement parce que ce lieu n'est pas n'importe quoi: des règles précises y sont observées, permettent transferts, projections, identifications, etc. et un certain contrôle de ce qui se passe.

La classe, la maîtresse, l'ATSEM essaient d'interroger, de comprendre ce qui se passe. Si un enfant transgresse les interdits au-delà du « raisonnable », il est essentiel d'en parler. L'écoute que la classe manifeste à cet enfant lui permet aussi de prendre conscience de ses actes et de parler la souffrance dont ils peuvent être la manifestation. Derrière un comportement problématique, il y a une personne, un sujet qu'il serait dangereux de confondre avec ses actes. Un enfant ne se réduit pas à son comportement. On ne le juge pas là-dessus. Il garde l'estime de chacun car, par ailleurs, il est autre : drôle, aidant... L'enfant sent aussi l'intérêt que la classe lui porte. Il s'agit de trouver un moyen de sortie de la difficulté où il se trouve, en le respectant. Le respect se vit.

C'est ainsi qu'entre dans un des lieux communs de la classe un enfant, à tel moment. Cela se reproduit pour chaque enfant, pour chaque lieu commun. Cela peut sembler sans fin, surtout au début, faute de dynamique d'ensemble. Au fur et à mesure une dynamique s'engendre durant les différents conseils par les mêmes questions qui interrogent tel enfant puis tel autre. Une histoire collective se constitue dans laquelle chacun trouve ses repères. L'enfant s'approprie le monde dans une dimension personnelle au sein du collectif.

---

<sup>80</sup> Oury F., Pochet C., *ibidem*, p. 291

<sup>81</sup> Oury F., Vasquez A., (1967), *Vers la pédagogie institutionnelle*, p. 244

### 6.3 Faire la loi

Je ne règle pas les problèmes. Je ne suis pas la loi, je la fais avec les élèves, l'applique et la fait respecter : j'en suis garante. Je renvoie à la classe : « Comment on pourrait faire ? » Je laisse l'ouverture à l'initiative mais je ne laisse pas tout faire. Corentin veut les plantes. Non ! Aujourd'hui, on ne change pas de métier. La maîtresse dit la loi : on ne décide pas n'importe quoi, n'importe quand. Là, je ne me situe pas dans une fonction maternelle (même si je peux l'être parfois) mais dans la fonction paternelle : quand une mère fait appel au père, c'est pour signifier que le problème n'est pas une histoire à deux, entre l'enfant et elle mais entre l'enfant, elle et la loi.

Il s'agit d'un dispositif pour montrer à l'enfant que le monde dans lequel nous vivons est :

un univers dans lequel chacun est pris dans une sorte de tissage symbolique qui relie les individus entre eux et dont il faut tenir compte. C'est le lien social. La mère ne peut avoir cette place car pour le jeune enfant, la mère est tout. L'enfant pense qu'elle peut même concevoir les enfants seule. L'appel au père casse la croyance de l'enfant en la toute-puissance de la mère. L'enfant va pouvoir renoncer peu à peu à sa toute-puissance. La différence des places n'empêche pas l'égalité et n'a rien à voir avec une quelconque hiérarchie.<sup>82</sup>

Quand je m'adresse à un enfant, c'est aussi pour toute la classe. On ne sait jamais qui cela va toucher, qui cela va aider à progresser. La Pédagogie institutionnelle évite la relation duelle par l'introduction de médiations, d'entre-deux, « d'entre-d'eux ».

Le langage crée de la pensée. Les enfants mesurent l'importance des mots, les conséquences que cela va avoir. La parole a un poids. Quand on dit quelque chose, il se passe quelque chose. Les enfants proposent là où ils en sont. Toutes les propositions sont accueillies. A cet âge, les enfants ne peuvent pas se projeter. Je prends leur parole au sérieux. Et même si je sais qu'une décision ne fonctionnera pas, je laisse expérimenter. Il ne s'agit pas de vouloir tout maîtriser. Laisser expérimenter mais à l'intérieur du cadre. On comprend par l'expérience. Une règle n'est pas définitive, on peut la reprendre, la changer.

---

<sup>82</sup> Halmos C., *ibidem*, p. 165-170

## 6.4 Poser des interdits qui ouvrent des possibles

Les situations de classe amènent donc à poser des interdits. La réaction première pourrait être d'énoncer des règles sous la forme suivante : il est interdit de se battre, il est interdit de crier, il est interdit de courir dans le couloir, il est interdit de ... Mais que peut-on faire alors ? L'adulte joue un grand rôle dans la manière de poser des interdits. J'aide à poser des interdits qui permettent des choses : des interdits qui posent des possibles. Entre le « tout est interdit » qui empêche de vivre et le « tout laisser faire » qui insécurise et qui laisse croire qu'on peut tout faire, il existe des interdits qui posent des limites et ouvrent des possibles. « Non, tu ne peux pas .... Mais tu peux ... » : dire « non » pour dire « oui » à tout le reste. « Dé-limiter, c'est greffer de l'ouvert. » (J. Oury).

L'enfant a besoin pour accéder à la loi, que les interdits posés soit sensés, c'est-à-dire que tout ne soit pas interdit. Le travail analytique avec les enfants - mais aussi avec les adultes- prouve en effet que le « tout interdit » n'est pas seulement destructeur mais « contre-productif ». Car il revient, dans nombre de cas, à rendre caduque l'idée même d'interdit. Condamné à vivre dans un carcan, l'enfant n'a de cesse, dès qu'il le peut, de s'en défaire. Mouvement de libération légitime, mais problématique, car il amène en général à rejeter, avec le carcan, toute contrainte, quelle qu'elle soit. Privé de repères par son éducation, il est en effet incapable de différencier les limites nécessaires de celles dont il a fait l'expérience et qui, dépourvu de sens, relèvent de la simple répression. Il refuse donc en bloc toutes celles qu'il rencontre.<sup>83</sup>

Dans la classe, à part la loi « je ne me moque pas » (qui correspond à l'interdit du meurtre. Les mots peuvent tuer.), les interdits sont posés de manière positive. En voici quelques exemples.

### 6.4.1 Au revoir

La règle est *je raccompagne mon papa, ma maman, ma nounou, ma mamie, mon papi à la porte de la classe le matin et je lui dis au revoir*. La règle est positive et dans le corporel. L'enfant est acteur de la séparation d'avec son parent. Il est acteur d'un possible qui s'ouvre : être avec d'autres enfants, grandir. C'est un travail de séparation. Au fur et à mesure de l'année, l'enfant dit au revoir sans avoir besoin de raccompagner son parent à la porte.

---

<sup>83</sup> Halmos C., (2010), *grandir*, p. 120

### 6.4.2 Le doudou

Le passage de la maison à l'école maternelle est souvent compliqué pour les petits de deux et trois ans. Le doudou est un objet transitionnel important et très présent en début d'année.

La règle est *j'essaie de mettre le doudou dans la caisse à doudou pendant le quoi de neuf et pendant les ateliers*. Le doudou est autorisé mais des limites sont posées. Les enfants accrochés à leur doudou sont avec leur doudou, dans leur sphère et pas avec les autres. L'enfant essaie de se séparer de son doudou. C'est un interdit relatif. L'enfant grandit et en a de moins en moins besoin. Au début du mois de décembre, aucun enfant n'a de doudou pendant le quoi de neuf et les ateliers. Par contre, certains le prennent systématiquement quand ils vont jouer. Plusieurs mettent leur doudou directement dans leur lit de sieste dès le matin. Ce n'est donc pas un interdit massif. Cette règle ouvre des possibles. La possibilité de découvertes, d'apprentissage dans les ateliers.

### 6.4.3 Je demande la parole

Il est interdit de parler quand on a envie, à tort et à travers. La forme affirmative ouvre des possibles et est différente de l'interdit « tais-toi ! ». Si tu veux parler, tu demandes la parole. Il est possible de parler.

### 6.4.4 Je critique au conseil ou je le dis à la maitresse

Cette règle interdit le passage à l'acte (se battre, embêter les autres) et ouvre à la parole : je me plains, je critique au conseil. On parle de ce qui se passe, s'est passé. C'est structurant car cela fait grandir. On passe par les mots. Je ne suis plus le petit animal qui mord, qui tape. Je parle au conseil. La deuxième partie de la règle « je le dis à la maîtresse » a été ajoutée car les plus petits ne peuvent différer en cas de conflit et ont besoin d'avoir un recours immédiat. Je me charge de reparler de la situation au conseil si nécessaire.

### 6.4.5 Les éponges

Nous n'avons que trois éponges pour huit ardoises. La règle est *on met l'éponge au milieu de la table si on n'en a pas besoin*. On ne la garde pas pour soi. Cet interdit structure. On apprend l'attention aux autres, le partage. L'enfant est de plus acteur. Il remet l'éponge au milieu. Il n'est pas dans la soumission.

#### 6.4.6 On écrit sur les feuilles

Les enfants de deux et trois ans ont encore besoin de faire de grands gestes, des gribouillis. La feuille est souvent trop petite, le crayon déborde alors sur la table et tout d'un coup, c'est bien plus intéressant d'écrire sur la table, c'est plus grand. Suite à la matinée décrite en début de mémoire (cf 3. Constat), il y a toujours une table recouverte d'un papier bon marché sur laquelle on peut écrire comme on veut. C'est structurant, les enfants peuvent être dans le gribouillage, les grands gestes. Ils peuvent « se décharger » puis rejoindre une autre table pour dessiner sur des feuilles et respecter les bords, les limites.

#### 6.4.7 On demande si on veut un jouet ou on attend

Cette règle a été élaborée quand Joris a sauté sur Hector pour lui prendre une cape de déguisement. Il s'agit de passer par la parole : demander plutôt que prendre.

Mais la réalité est loin d'être aussi simple. Avoir des règles, les connaître n'est pas suffisant pour les respecter, surtout à l'âge de deux et trois ans.

Il n'y a pas de petites et de grandes transgressions. L'important est qu'il transgresse. Chacune des transgressions est une façon pour l'enfant de dire son rapport à la loi. L'enfant vérifie la solidité, l'importance de la règle et par là-même la fiabilité de l'adulte pour le protéger, le sécuriser.<sup>84</sup>

Une autre difficulté apparaît donc : être capable de sanctionner l'enfant s'il transgresse une règle qu'il connaît.

---

<sup>84</sup> Halmos C., *L'autorité expliquée aux parents*, p.159

## 7. Transgression des règles : que faire ?

Les règles n'ont de sens que si elles incluent la sanction pour deux raisons :

- Un enfant ne peut pas comprendre qu'un acte est interdit si on lui permet répétitivement, de l'accomplir sans que rien d'autre que quelques bonnes paroles ou quelques vagues réprimandes ne lui arrivent.
- En ne sanctionnant pas, l'adulte vide rétroactivement de tout sens les paroles qu'il lui a dites pour énoncer l'interdit. L'adulte n'est plus crédible, la parole elle-même est sujette à caution<sup>85</sup>.

Les conflits sont inévitables car le jeune enfant, même s'il a globalement accepté les interdits, teste les adultes pour essayer de réaffirmer sa toute-puissance, pour vérifier si les limites tiennent toujours. Que faire alors ?

### 7.1 La crèche

A la veille des vacances d'automne 2011, rien ne va plus : deux crèches dans la classe n'y font rien. Les règles sont transgressées journalièrement, plusieurs fois, par différents enfants. Pourtant, jusqu'en octobre 2011, il m'avait semblé qu'écarter momentanément un enfant du groupe suffisait « à le calmer ».

#### 7.1.1 Définition

La crèche est d'abord un lieu, c'est-à-dire pas seulement un « endroit » mais une aire sociale à l'intérieur de laquelle nul n'oblige l'enfant à faire quoi que ce soit, si ce n'est à ne pas gêner. C'est un lieu qui permet à l'enfant « qui ne va pas bien », qui ne peut être dans le groupe, de se poser le temps de « grandir », « de réfléchir » : retrait, repos, régression. Ce lieu permet d'accueillir celui qui ne peut pas participer à la classe. Il assure une place à l'enfant qui ne peut être « avec ». Il est hors du groupe mais dans la classe. La crèche est matérialisée par un matelas, situé en dehors du regard des autres, près d'une baie vitrée où il pourra regarder le chat ou les mouettes dans la cour. L'enfant peut y apporter son doudou. Il en ressort quand il se sent « prêt » à être à nouveau avec les autres, sur son initiative ou sur proposition de la maîtresse ou de l'ATSEM.

---

<sup>85</sup> Halmos, (2011), *L'autorité expliquée aux parents*, p.104

### 7.1.2 Limite de la crèche

En octobre 2011, deux crèches sont installées et elles ne suffisent pas : trop d'enfants sont « hors la loi », testent continuellement les limites. L'envoi à la crèche finit par être plus une punition (« aller au coin »), plutôt qu'un lieu de repos et de retrait. J'utilise la crèche parce que je n'ai pas d'autres outils, d'autres sanctions en cas de transgression des règles : il s'agit de signifier à l'enfant que son comportement ne va pas, de lui faire signe. Pourtant cela ne fonctionne pas : Grégoire casse la tringle des rideaux de la crèche, Marwin s'occupe des affaires de la classe. J'ai beau dire « STOP », les petits ne s'arrêtent pas et font « tourner bourrique » et la maîtresse et l'ATSEM. Trouver autre chose ! Mettre à distance. Trouver une sanction qui respecte l'individu, qui fasse signe. Je ne vois alors que la monnaie que j'ai déjà utilisée en primaire et en MS-GS. Mais cela va-t-il fonctionner avec les tout-petits ? Comment l'introduire ? Comment faire sens ?

## 7.2 La monnaie : répondre sur le plan symbolique, humaniser

Le groupe est un milieu de langage. Il vaut mieux dire d'échanges et d'échanges réciproques. Echanges de services, échanges matériels, affectifs, intellectuels, échanges réels parce que réciproques. Chacun donne et reçoit quand la communication est établie, quand chacun a renoncé à ses défenses (en particulier à la hiérarchie préétablie). Ainsi s'établit un réseau complexe de relations entre individus distincts et reconnus différents les uns des autres, entre des personnes toutes dignes de respect<sup>86</sup>.

La monnaie fait partie de ces échanges et n'est qu'un des éléments de l'atomium, une médiation parmi d'autres, du symbolique. La monnaie sans ceinture de niveaux d'apprentissage, de comportement, sans conseil, sans tous les lieux d'existence et de parole, sans le marché, risque d'être pervertie.

La monnaie n'est qu'un outil institutionnel qui ne sert pas uniquement à apprendre à compter, comme je le dis parfois aux parents. Elle sert aussi à « assainir » les relations entre les individus, à interrompre, à se dégager d'une relation duelle, à permettre qu'on « n'en vienne pas aux mains ».

S'il te plaît !... Arrête ! ... Tu nous gênes !... L'amende remplace aussi ces remarques répétitives, empreintes de reproches et qui débouchent sur une sanction disproportionnée par l'exaspération. Elle capte les agressivités et permet de continuer le travail sans émotions inutiles.<sup>87</sup>

Au XI<sup>ème</sup> siècle, *payer* : se réconcilier avec quelqu'un. Au XII<sup>ème</sup> siècle : action de rétribuer. Ou l'on pourrait entendre que la relation pacifique implique, pour chacun, de

---

<sup>86</sup> Oury F., Vasquez A., (1971), *de la classe coopérative à la pédagogie institutionnelle*, p. 369-378

<sup>87</sup> Laffitte R., (2000), *Mémento de pédagogie institutionnelle*, p. 252, 253

s'acquitter d'un paiement. [...] Payer : se soumettre à l'obligation d'échange, du partage, de la perte – de la castration symbolique.<sup>88</sup>

La monnaie n'est pas l'argent-cadeau donné parfois aux enfants. « Le cadeau, signe de puissance du donataire, scelle par la reconnaissance l'aliénation du récepteur.<sup>89</sup> » Il s'agit de vraie monnaie, ayant cours sur le territoire de la classe.

Convient-il que des innocents manipulent ainsi... de la monnaie, donc du pouvoir ? [...] Nous avons enfreint le tabou. Toute justification aggraverait notre cas.<sup>90</sup>

Comme toute autre institution, elle permet parfois de déclencher le désir. Je l'ai déjà utilisée à la maternelle en MS-GS.

### 7.3 L'expérience en MS-GS

L'unité est le point. Il n'est ni bon, ni mauvais.

Concrètement :

- Le point est un carré de carton de deux cm de côté ; côté recto, le nombre 1, côté verso une gommette noire.
- Il existe des multiples. En début d'année, le billet de 2 : un rectangle de 4x2 cm (exactement le double de l'unité de base. L'enfant peut poser deux unités de base sur ce point qui recouvrent donc ce billet). Au recto le nombre 2, au verso deux gommettes. Les multiples de 5 et 10 apparaissent au fil des mois. Une séance d'échange a lieu chaque semaine, la veille du marché.

#### 7.3.1 Sont payés

Tous les travaux et activités qui demandent un effort : travail scolaire écrit, participation orale à un atelier, à une séance de travail oral (mise au point de texte, présentation de lecture, travail de lecture, de mathématique). Est aussi payé le travail qui paraît ressembler à un jeu mais qui souvent ne l'est pas : puzzle, jeu dirigé avec consigne ("construire une voiture en légo®" : l'enfant ne joue pas aux légos® comme il voudrait).

Là s'arrête la comparaison avec notre société car la paye se fait selon certains critères.

L'égalité, ici, serait une injustice. Du fait de l'hétérogénéité des niveaux de compétence, les capacités de production sont très diverses. Il suffirait de payer également les productions pour que les plus forts en quelque chose deviennent les plus riches, maîtres

---

<sup>88</sup> Imbert F., (2010), *Vocabulaire pour la pédagogie institutionnelle*, p. 160

<sup>89</sup> Laffite R., (2000), *Une journée dans une classe coopérative*, p. 84

<sup>90</sup> Pochet C., Oury, F., (1979), *Qui c'est l'conseil?*, p. 52

du marché, maîtres de la classe : un milliardaire se moque des contraventions. Si la monnaie a pour premier effet d'accroître les inégalités, j'en vois mal l'utilité.<sup>91</sup>

Ce qui est payé, c'est l'effort quand il s'agit d'un apprentissage et le résultat quand il s'agit d'un entraînement.

Je paie après chaque activité. C'est très rapide : j'ai des points dans la poche, je donne les points quand le travail est terminé. L'activité est payée deux points. Les enfants savent que c'est le tarif pour un travail. Je peux éventuellement ne payer qu'un point si j'estime que le travail devrait être mieux réussi. Les enfants vont ranger aussitôt leurs points dans leur boîte à trésors (boîte à chaussures : certains ont des porte-monnaie dans leur boîte, d'autres mettent leurs points pêle-mêle).

### 7.3.2 Ne sont pas payés

Les jeux libres, l'art, le sport, les métiers ne sont pas payés.

Les textes libres, les paroles dans un quoi de neuf, les objets apportés à la table d'exposition, les lettres de la correspondance ne sont pas non plus payés et pourraient rentrer dans la catégorie des choses qui sont inaliénables et inaliénées selon Godelier :

Des choses que l'on ne peut ni vendre, ni acheter, ni donner ; des choses que l'on garde mais qui n'empêchent pas de faire bénéficier ceux qui ne les possèdent pas des bienfaits que ces objets dispensent.<sup>92</sup>

Le texte libre élu est une reconnaissance de l'enfant comme auteur. Le texte, mis au point collectivement, restera son texte. Il servira à chacun à apprendre à lire et à écrire et deviendra ainsi culture du groupe et richesse du groupe. Au quoi de neuf, ce qui est échangé, ce sont les paroles singulières des individus, l'écoute de chacun.

### 7.3.3 Les amendes pour gêneur ou pour manquement à une règle

À une transgression de règle (décidée en commun) correspond une amende. Elle est payée immédiatement en maternelle<sup>93</sup> quand le manquement à une règle est flagrant afin que l'enfant réalise ce qui se passe. L'amende peut toujours être rediscutée au conseil.

Des conflits arrivent au conseil et peuvent ainsi être réglés sans rentrer dans d'interminables discussions.

---

<sup>91</sup> Laffitte R., *ibidem*, p.86

<sup>92</sup> Godelier, (2010), Article *Don* p.782 dans Bonte P., Dictionnaire de l'ethnologie et de l'anthropologie. PUF.

<sup>93</sup> Elle peut être différée en primaire, inscrite sur une fiche « paie/amende ».

Si je suis “petit dans ma tête”, je peux piailler, trépigner, casser du matériel, dire NON mais j’aurai à en rendre compte au conseil, qui pourra sans doute comprendre mais certainement pas excuser si je ne fais pas amende honorable ou, à minima, ne paie pas ma dette. Il y a là une butée inébranlable. Je ne peux pas faire ce que je veux sous prétexte que c’est mon bon plaisir.

#### 7.3.4 Le marché

Être payé sans possibilité de dépenser à sa guise n’aurait pas de sens. Un marché a lieu chaque semaine, le vendredi après-midi, avant la récréation, pendant dix minutes (compter dix minutes d’installation). Jusqu’à la fin du mois de décembre, seules l’ATSEM et la maîtresse ouvrent une boutique. Les enfants achètent ce qu’ils veulent. À partir de janvier, les enfants peuvent ouvrir leur boutique. La vente est limitée à cinq objets. Je vérifie qu’il n’y a aucun objet de valeur à vendre. J’ai parlé du marché à la réunion de parents en septembre. En janvier, les parents sont habitués à cette institution. Certains aident leurs enfants à mettre de côté des petits objets pour le marché. Parfois, les parents veulent en profiter pour se débarrasser de babioles : ils en donnent un certain nombre à leur enfant (qui n’en expose que cinq à chaque marché) et souvent ils en donnent à la maîtresse qui peut ainsi avoir une boutique bien approvisionnée toute l’année.

J’ai préparé des étiquettes de prix (de 1 à 10 points) que les enfants ont à disposition. Les étiquettes sont des cartons avec sur une face un nombre (le prix) et sur l’autre, le nombre de gommettes correspondantes. Par exemple, un carton-étiquette de 4 points aura la taille exacte de 4 points juxtaposés. Les petits en numération posent les points sur l’étiquette et constatent alors s’ils ont la somme nécessaire ou pas. Au bout de dix minutes, le marché est terminé. Les enfants déposent alors dans leur boîte leurs achats ou les objets qui restent.

#### 7.3.5 La paie thérapeutique

Parfois les mots ne suffisent pas.

Avec l’accord du groupe, un « obsessionnel » peut être payé à ne rien faire, ou se salir (terre, peinture, modelage, etc.) un « caractériel a-social » pour avoir souri à ses coéquipiers, un « timide » parce qu’il a parlé en public, un « peureux » parce qu’il est entré en contact dans le match de handball, etc. Pratiquement tout est possible, si c’est situé, si on en a parlé, si on a donné sens à ce qui se passe là et paraît insensé.<sup>94</sup>

Je vais utiliser la monnaie de cette manière pour un petit qui, à quatre ans, souffre d’encoprésie.

---

<sup>94</sup> Laffitte R., *ibidem*, p. 87

Le lundi de la dernière semaine avant les vacances d'automne, c'est le drame après la sieste. L'ATSEM arrive toute rouge :

- Il m'énerve, je n'en peux plus, je suis sûre qu'il le fait exprès, c'est après moi qu'il en a. Ça a été plus fort que moi, je lui ai donné une volée.
- Qu'est-ce qui s'est passé ?
- Mathias m'a dit en rigolant : j'ai fait caca. Ça a été plus fort que moi. Je suis sûre qu'il veut m'embêter.
- Je vais le voir.
- Alors Mathias, tu veux embêter Monique, (je le saisis par les deux bras), et bien tu ne sais pas à qui tu as affaire ! Parce que nous, on peut t'embêter et bien plus que tu nous embêteras. Monique va te changer mais comme c'est du travail supplémentaire pour elle, tu paieras deux points. Tu as compris ?
- Oui, Monique volée.
- Oui, je sais et elle a eu raison.

C'est l'heure de la récréation. J'en profite pour réfléchir à ce qui vient de se passer car j'ai parlé à Mathias n'importe comment, sous le coup de la colère : ça m'a fortement gênée de voir l'ATSEM dans cet état. Je me suis vue moi-même au début de l'année dernière avec ce petit. Cet effet de miroir salutaire me permet de retrouver mes esprits et mes réflexes.

En fait, je ne crois pas que Mathias veuille nous embêter. Peut-être veut-il plutôt que nous nous occupions de lui. Mais en grondant, nous réagissons comme sa mère. Il faudrait arriver à lui faire comprendre que si nous l'acceptons lui, nous n'acceptons pas tout de lui, que s'il veut nous faire comprendre quelque chose, il faut qu'il trouve un autre langage.

L'ATSEM réapparaît :

- Je n'aurai pas dû ... que va dire la mère ?
- Je m'occupe de la mère. Je crois qu'il faut lui dire que Mathias a eu une fessée. Mais il faut mettre des mots sur tout ça. Mathias veut peut-être que nous nous occupions de lui. Après la récréation, je vais de nouveau lui parler et je lui proposerai la chose suivante : s'il doit être changé, il paie deux points. S'il ne fait ni pipi ni caca dans sa culotte, il sera payé deux points.

Je parle à Mathias après la récréation. Nous nous isolons dans le dortoir. De retour en classe, j'entends Thierry :

- Il a fait caca dans sa culotte.

- Oui et il a payé deux points pour que Monique le change. C'est du travail en plus pour Monique. C'est valable pour tout le monde maintenant. (Thierry fait parfois caca dans sa culotte.)

Mardi, jeudi, vendredi

En sortant du dortoir, Mathias se plante devant moi et tend la main sans rien dire ... Nous nous comprenons ... Je dépose deux points sans commentaire.

Il n'oubliera jamais de les demander.

Cette monnaie, pédagogiquement, n'a rien d'un remède miracle. Son rôle psychologique n'a rien de mystérieux, pour peu qu'on n'ignore pas l'apport de Freud. Avec son caca, Mathias avait une certaine puissance, du pouvoir, puisqu'il pouvait faire ch... sa mère comme la maîtresse ou l'ATSEM. La monnaie, équivalent symbolique de la merde sur le plan inconscient, permet par la limitation et la symbolisation l'accès à une "castration symboligène" (Dolto). Elle permet un "donner – recevoir" plus socialisé que le caca. Mathias pourra continuer de tirer son pouvoir de ce qu'il "fait" : son travail qui n'est pas ici "considéré comme de la merde", est reconnu socialement puisqu'il est payé.

Novembre, décembre

Le premier jour, beaucoup de choses semblent à refaire : Mathias ne trouve plus du tout son prénom, il ne tient plus en place, il fait caca à la sieste ... Il paie deux points pour que l'ATSEM le change. Pas de commentaire. Comme à chaque coupure, un tâtonnement est nécessaire pour retrouver les repères.

Le lendemain, après la sieste, il se plante devant moi, main tendue : je donne deux points toujours sans commentaire. À partir de ce jour, il ne fera plus caca pendant la sieste. Je cesse de payer en janvier, sans que nous en ayons parlé ensemble ... tout simplement parce qu'il ne demande plus de points après la sieste. La mère parle de miracle. Moi non, mais je suis aussi heureuse qu'elle des progrès de Mathias : ils signifient la valeur du travail de la classe. Parallèlement Mathias va grandir en niveau scolaire, en comportement et accèdera à d'autres pouvoirs que l'argent ne donne pas.

## 8. La monnaie dans la classe des tout-petits

Le lundi après les vacances d'automne 2011, suite à une réunion d'AVPI<sup>95</sup> où j'ai pu parler des petits « sauvages », je suis - presque - décidée à mettre la monnaie en place. Je suis reposée, je veux « leur donner une chance ». Après tout, les deux années précédentes, je n'avais pas utilisé la monnaie et je n'avais pas eu l'impression de « bazar », de chaos.

### 8.1 Lundi, mise en place

La matinée est catastrophique. Oui, je sais les petits testent régulièrement les limites mais là ils les ont vraiment dépassées : Allan a déchiré un livre, Marwin est monté dix fois debout sur la chaise, Grégoire a cassé la poignée d'un placard, Max a pris les étiquettes magnétiques des nombres et les a mises à la poubelle, Julie a assommé Stefen avec une pelle dans la cour, Noah a lancé une voiture à travers la classe, Florel était en pleurs à cause de Armand (impossible de savoir ce qui s'était passé). STOP ! Nous n'allons pas continuer ainsi ! Je sens déjà mes nerfs à fleur de peau, l'ATSEM aussi.

Je passe le midi à confectionner des points, des centaines de points. Sur une boîte à chaussures, j'inscris : banque de la classe. Je me sens mieux.

Après la sieste, une fois que tout le monde est réveillé, je réunis la classe « en conseil extraordinaire ». L'ATSEM est présente. J'ai déjà discuté avec elle de la monnaie mais c'est la première fois qu'elle va l'expérimenter. Je ne dis qu'une chose aux enfants :

« Maintenant, quand vous travaillerez, Monique ou moi, nous vous paierons. Nous vous donnerons deux points. »

Et je montre la banque et les points. Silence. Normal.

Monique et moi installons des ateliers de dessin. Chaque enfant regagne sa table d'équipe. Chacun dessine ce qu'il peut. A deux ou trois ans, cela va très vite. Nous écrivons le prénom de chaque enfant puis éventuellement autre chose s'il le souhaite. Certains commentent leur dessin comme au « j'écris<sup>96</sup> ». Étonnamment, la classe est très calme. Les enfants sentent-ils qu' « il se passe quelque chose » ?

---

<sup>95</sup> Association Vers la Pédagogie institutionnelle, association nationale créée avec Fernand Oury. Elle produit des textes, des stages.

<sup>96</sup> Moment où les enfants dessinent des histoires pour le journal. L'ATSEM ou moi écrivons l'histoire sous le dessin.

Je réunis à nouveau les enfants sur les bancs. Je montre, un par un, les dessins et paie deux points. Monique donne une petite boîte à chacun. Ils mettent leurs points dedans. Nous sortons en récréation. De retour en classe, je m'apprête à lire l'histoire du soir avant les métiers. Marwin se met debout sur le banc. Je lance :

« Une fois gêneur Marwin, au bout de deux fois, tu paies un point. »

J'associe le geste à la parole. Je note au tableau : Marwin I

« T'as écrit quoi ?

- J'ai écrit ton nom et à côté, j'ai mis un bâton, ça veut dire que tu as été gêneur une fois.
- J'm'en fous.
- C'est ton problème. Assieds-toi, je vais lire l'histoire.
- Non.
- Je ne répèterai pas.

Et il monte sur le banc.

- Marwin, gêneur deux fois (je mets un autre bâton à côté de son nom), tu paies un point. Va chercher un point dans ta petite boîte.

Tout fier, il se lève et rapporte les deux points, en riant.

- Non, j'ai dit un point. Je te redonne celui-là. Va le mettre dans ta boîte.

Il revient. J'efface devant lui son nom et les deux bâtons.

- Tu fais quoi ?
- Tu as payé ton amende. J'efface ton nom. On n'en parle plus. Es-tu capable d'écouter l'histoire avec nous ou veux-tu aller te reposer à la crèche ?
- J'écoute.

Je lis l'histoire. Je sens Marwin prêt à bouger mais non, il ne bougera pas. Marwin : un parmi les autres. Puis c'est l'heure des métiers puis de la sortie.

## **8.2 Mardi, première dette**

Mardi matin, à l'accueil, un parent me demande des informations sur « les sous ». J'explique.

- Ah, c'est comme les bons points ?
- Si vous voulez, mais ce sont des points. Ils sont ni bons, ni mauvais.

J'ai été entendue de plusieurs parents. Pas de réactions hostiles, plutôt quelques sourires.

9h, la classe commence par les rituels : présence, date. Ceux qui le souhaitent peuvent redire la date. J'aide si besoin. Une seule règle : « On demande la parole. » Alex s'amuse à dire la date en même temps que Julius.

« Alex, gêneur une fois. C'est Julius qui a la parole. »

J'inscris au tableau. Alex : I. Marwin intervient :

- Mais c'est mon nom que tu avais écrit là<sup>97</sup>.
- Oui mais, tu n'as pas gêné aujourd'hui. Je n'ai pas besoin d'écrire ton nom.

Il reste pensif. Quant à Alex, il n'est pas content et boude.

Le quoi de neuf commence. Florel a enlevé ses bottes et joue avec.

- Florel, gêneur. Ou tu enlèves tes bottes et tu les mets sous le banc ou tu les remets à tes pieds mais tu ne joues pas avec. Cela fait du bruit et nous n'entendons pas ce que Loula a à dire.

Il continue de jouer avec.

- Florel, gêneur une fois. Mets tes bottes sous le banc.

J'écris au tableau. Florel : I. Il me regarde d'un air interrogatif.

- Oui, j'ai écrit ton nom. Mets tes bottes sous le banc.

Il s'exécute. Nous continuons le quoi de neuf sans autre problème.

Etant donné que nous n'avons qu'une toilette pour 50 (les deux classes de TPS-PS), nous allons dans la salle d'eau dans une autre aile du bâtiment par groupe. Les garçons y vont les premiers avec Monique. De retour dans la classe, Monique déclare :

- Félix a été gêneur une fois. Il a fait le métier *robinet*<sup>98</sup> d'Arielle et lui a tiré les cheveux car elle voulait l'en empêcher.
- Je note Félix gêneur une fois au tableau.

Félix se précipite au tableau et tente d'effacer son nom.

- Félix, j'ai noté ton nom car tu as gêné.

---

<sup>97</sup> J'ai effectivement pris le même endroit du tableau, en haut, à droite.

<sup>98</sup> Il s'agit d'ouvrir le robinet quand un certain nombre d'enfants sont prêts à se laver les mains puis de le fermer.

- Non.
- Non quoi ? Si, tu as gêné et dans ce cas je note ton nom. C'est juste un avertissement. C'est pour t'aider à grandir et à faire attention aux autres.

Il se met à pleurer.

- Oui, tu n'es pas content. Je comprends mais Arielle n'était pas contente non plus que tu fasses son métier. Tu aimerais qu'Arielle fasse ton métier des crayons ?

Il ne répond pas. M'a-t-il entendu ?

Nous travaillons en atelier. Comme d'habitude, Monique a deux ateliers et moi aussi : un atelier d'apprentissage et un atelier plus libre (jeux calmes). Ce jour-là, Monique est à la peinture avec un groupe, l'autre joue aux mosaïques. Je suis avec un groupe au collage et l'autre à la pâte à modeler.

A peine assis, Grégoire ouvre un pot de colle et y trempe son doigt.

- Grégoire gêneur une fois. Qui rappelle les règles quand on colle ?
- On trempe le pinceau dans la colle, on met sur le blanc<sup>99</sup>.

C'est Germaine qui a parlé. C'est sa deuxième année dans la classe. La règle ici est une procédure. « Bien faire », c'est faire correctement une action. Je distribue colle (un pot par enfant en début d'année) et feuille. Des petits morceaux de papier à coller sont à disposition dans des boîtes au milieu de la table. Grégoire attrape plein de petits papiers et les met dans son pot de colle. Je sais qu'il a compris comment on colle même s'il met encore trop de colle. Grégoire interroge les limites. Il a visiblement besoin qu'on les lui rappelle. Ou alors agit-il pour être puni ? Halmos indique que c'est parfois le cas pour certains enfants

pour obliger ses parents [ici la maîtresse] à agir et s'assurer ainsi que le monde n'est pas une jungle, que la loi existe et qu'elle le protège : des autres mais aussi de lui-même ; des pulsions qu'il sent en lui, dont il voudrait qu'on l'aide à les contenir. Dans ce cas, l'enfant n'a nul besoin de « parlote », mais d'une attitude ferme.<sup>100</sup>

- Grégoire, gêneur deux fois. C'est le pinceau que l'on met dans la colle. Tu paies un point d'amende. Va chercher un point dans ta boîte.

Il regarde le tableau. Je comprends et suis effarée : il attend visiblement que j'aille écrire son nom au tableau. Je me lève, vais au tableau et inscris son nom avec deux bâtons en commentant :

---

<sup>99</sup> En début d'année, j'utilise du papier affiche, un côté blanc, un côté avec de la couleur.

<sup>100</sup> Halmos C., (2012), *Grandir*, p. 114

- Gêneur une fois parce que tu as pris un pot de colle et mis ton doigt dans la colle, gêneur deux fois car tu as trempé plein de petits papiers dans le pot de colle. Tu paies un point.
- NON !
- Pas de problème, tu peux payer plus tard mais tu ne feras pas le marché si tu as des dettes.
- NON !

Je retourne à l'atelier. Grégoire a son regard « sauvage ». Je sens qu'il va « attaquer ». Il se lève et se jette sur la pâte à modeler de Noah qui réplique en le mordant. Je les sépare.

- Grégoire, gêneur. Va à la crèche, tu es incapable d'être avec nous. Noah, gêneur, on ne mord pas. On a la règle.

Je vais au tableau inscrire les deux gêneurs.

L'atelier continue. Grégoire rumine mais il ne bouge pas, pour l'instant. J'entends :

- Ah non ! On a la règle : on se lave les mains puis on s'essuie sur la serviette. Regarde Maud, la serviette est toute pleine de peinture. Madame Robin, je pense qu'on devrait mettre Maud gêneuse, ce n'est pas la première fois qu'elle fait ça.
- Maud gêneuse. Je t'inscris sur le tableau.

Avant la récréation, l'ATSEM et moi payons le travail de nos ateliers respectifs. Durant la récréation, Florel va lancer du sable sur Marco, Grégoire va arracher la moto des mains d'Armand, Marwin va prendre le vélo des mains de John. À chaque fois, j'indique qu'ils sont gêneurs. De retour en classe, je note les gêneurs de la récréation.

- Florel, tu paies un point, tu as été gêneur deux fois ce matin. Va chercher un point. Grégoire trois fois, tu as toujours un point à payer.
- NON !

C'est Grégoire qui a crié « non ». Florel va chercher un point, revient avec quatre points. Je lui en rends trois. Il repart tout content les déposer dans sa boîte.

C'est l'heure de la boîte à conte, moment apprécié des enfants. Je lis une histoire sans montrer les images. Monique est à côté de moi et, à l'aide de figurines et objets, joue ce que je lis. Les enfants sont au spectacle. Ensuite, chacun leur tour, ils prennent la place de Monique et je relis l'histoire.

Alors que j'allais commencer, Marwin monte sur le banc.

« Marwin, gêneur une fois. On s'assoit sur le banc. Deux fois gêneur dans la matinée, tu paies un point. »

Il va chercher un point. J'efface son nom. Je commence à lire. Chacun écoute. Marwin ne montera plus sur le banc. Un enfant peut avoir besoin de transgresser la loi pour l'apprendre, l'intégrer. Halmos signale :

Il ne fait alors par ses actes que témoigner de la difficulté - normale - qu'il y a, pour tout humain, à la respecter. Rappeler les interdits, en sanctionnant les dérapages, les interdits, ne peut donc que l'aider dans son apprentissage.

Éduquer à la loi, lui permettre de l'intérioriser est donc, pour ses parents, un travail - souvent épuisant - de tous les instants. La vie d'un enfant n'est pas faite de quelques « grands problèmes » que l'on pourrait résoudre une fois pour toutes, mais d'une succession de « petits incidents » - en apparence souvent anodins- par rapport auxquels les parents doivent en permanence agir ... et réagir.<sup>101</sup>

Agir... et réagir, c'est ce que la monnaie me permet de faire, sans humilier, sans culpabiliser l'enfant. Il y a une règle, si elle est transgressée, une sanction arrive : un point d'amende. Sanctionner pour que l'interdit ne reste pas lettre morte, que les mots aient toujours une valeur.

Après le moment « boîte à conte », vient la sortie de midi. Monique part avec vingt enfants à la cantine. C'est un moment difficile. Certains petits commencent à être fatigués. Il faut d'abord prendre le manteau sur le bras, aller se laver les mains, puis mettre son manteau et ensuite aller à la cantine dans un autre bâtiment à une centaine de mètres de l'école. Monique revient soudain avec Grégoire et Marwin :

- Ils font n'importe quoi. Ils sont en train de lancer leurs manteaux dans la salle d'eau.
- Grégoire, gêneur, Marwin gêneur.

Ils se regardent et rient. Moi, pas du tout. J'inscris au tableau. Ils se précipitent pour jouer aux voitures. Je les arrête.

- Non, vous réfléchissez à votre attitude dans la salle d'eau. Est-ce qu'on lance les manteaux ?
- Oui. Grégoire rit. Marwin l'imité.

À ce moment Monique réapparaît.

- Ils sont calmés ?
- Oui, disent-ils de concert.

---

<sup>101</sup> Halmos C., *ibidem*, p. 114-115

- Non. Ils pensent qu'on peut lancer les manteaux. Je les garde. Je les amènerai à la cantine quand ils seront calmés.

Monique disparaît. Je m'installe à mon bureau et écris. J'entends Marwin me dire d'un ton arrogant<sup>102</sup> :

- J'veux bouffer. J'veins l'dire à ma mère.
- Je pense que tu veux dire que tu veux manger. Oui, tu as raison, il faudra dire à ta mère que tu lances ton manteau. Je pourrai le lui dire aussi.
- Non ! J'veux bouffer.
- Vous irez manger quand vous serez un peu calmés, c'est-à-dire capables de vous laver les mains sans éclabousser, capables de mettre votre manteau sans le lancer au préalable. Est-ce que vous vous sentez capables de faire comme ça ?
- Oui, me dit Grégoire.
- Lave-toi les mains dans la classe et mets ton manteau. Je vais ainsi voir si tu en es capable.
- Et moi ? dit Marwin, toujours très énervé.
- Attends que Grégoire ait fini. Après, on va voir si toi aussi tu en es capable.

Grégoire s'habille et se rassoit. Marwin m'interroge du regard. Je lui fais signe de la tête qu'il peut se laver les mains. Il se lave les mains et met son manteau.

- On peut aller à la cantine.

Ils se lèvent et se mettent à rire d'un rire « hystérique ».

- Non, finalement, on ne peut pas aller à la cantine.
- Si.
- Non, je vous sens encore énervés. Asseyez-vous.

Après quelques instants de silence, je donne le signal du départ. Arrivés à la cantine, je m'adresse à Monique :

- Tu me diras s'ils ont gêné à la cantine, je les noterai sur le tableau.

Ils gêneront à la cantine : ils arracheront leur serviette en papier, Marwin prendra de la nourriture dans l'assiette de son voisin et Grégoire crachera dans son verre.

Dans l'après-midi, ils gêneront à nouveau ainsi que John et Paula.

---

<sup>102</sup> Marwin a trois ans.

Le soir, Marwin n'a plus de points dans sa boîte mais a payé toutes ses dettes. Grégoire refuse de payer. Au tableau est inscrit que Grégoire doit 2 points<sup>103</sup>.

### 8.3 Jeudi

Marwin va gagner deux points mais en perdre deux car il a été quatre fois gêneur. Grégoire, deux fois gêneur, a donc trois points d'amende qu'il refuse de payer. Durant la journée, Noah et Félix paieront aussi un point d'amende.

### 8.4 Vendredi, premier marché

Marwin refuse de travailler donc ne gagne pas de points. Grégoire est à nouveau gêneur mais ne veut toujours pas payer.

Pendant la récréation, Monique a installé le marché : deux boutiques (une tenue par elle, l'autre par moi) avec des petits objets sans grande valeur marchande (des crayons, des petits jeux, des images) et un ou deux plus gros objets (un nounours, un porte-monnaie, une voiture). En rentrant, les enfants se précipitent aux tables et veulent toucher.

- Non, on n'a pas le droit de toucher. Le marché n'est pas ouvert. Il faut prendre vos sous et aller sur les bancs.

La manœuvre prend un peu de temps mais finalement tous les enfants sont assis sur le banc avec leur boîte de points dans les mains. Seul Marwin n'a pas de points dans sa boîte et regarde toutes les autres boîtes. J'annonce :

- Quand je dirai « le marché est ouvert », vous pourrez venir acheter ce qui se trouve sur les tables. Grégoire, tu ne peux pas acheter car tu as des dettes : trois points d'amende non payés.

Je prends place devant ma boutique et lance « le marché est ouvert ». Les enfants se précipitent autour des deux tables. Ils se bousculent, des boîtes tombent ... Mais finalement, petit à petit, chacun achète quelque chose.

Florel veut un crayon à deux points. Il me tend les six points qu'il a dans sa boîte. Je compte devant lui : 1, 2. Je lui donne le crayon plus les quatre points restants. Il est tout content. Il ne comprend visiblement pas pourquoi il a encore des points. Il a deux ans et un mois. Je ne me lance pas dans des explications.

---

<sup>103</sup> Sous la forme, G.: 2, histoire que les parents ne s'en mêlent pas. Les problèmes de la classe se règlent en classe. Aucun parent ne fera de remarque sur ces initiales suivies de nombres.

Arrive Marwin.

- Je veux le pingouin.
- C'est deux points.

Il regarde sa boîte. J'attends et répète que « c'est deux points ». Je tends une main, j'ai le pingouin dans l'autre. Rien ne se passe. Je vois Marwin réfléchir. Je regarde sa boîte :

- Tu n'as plus de points, tu achèteras la prochaine fois, une fois que tu auras gagné d'autres points.
- Mais, mes points sont là (il me montre la banque de la classe en haut d'une étagère). Tu les as pris.
- Tu as été gêneur, tu es monté sur le banc, tu as lancé ton manteau dans la salle d'eau, tu n'as pas respecté les règles de la classe. Tu as payé à la classe.
- Redonne-moi les points !
- Non. Quand quelqu'un gêne, il paie.
- Non.
- Tu n'es pas content mais c'est comme ça. Tu gagneras des points la semaine prochaine.
- Non !

Il va voir l'ATSEM. Je pourrais écrire exactement le même dialogue. Marwin est furieux. Il donne un coup de pied au banc. Il s'approche de petits qui ont acheté au marché. Je le regarde. Il me voit... Il demande à chaque petit de lui montrer ce qu'il a acheté. Ouf ... Je craignais le pire. Il accepte qu'une loi « fasse la loi » à toute situation, indépendamment des personnes : sa séduction/menace le maintient dans l'espoir que, dans la dualité d'une relation avec les deux adultes de la classe (l'ATSEM et moi-même), il va arriver à « faire sa loi » : ici, la loi intègre tout le monde, dépasse le duel. Il passe de la relation à deux, qui échoue plusieurs fois, à la triade. Il peut calmer sa peine en la dérivant et en demandant aux autres ce qu'ils ont eu, eux.

Arrive Grégoire qui a suivi la scène :

- Moi, j'ai des points !
- Oui mais tu as aussi des dettes<sup>104</sup>. trois points d'amende. Donc tu ne peux pas acheter.

---

<sup>104</sup> La dette, selon Marcel Mauss (*Essai sur le don*) permet de faire retour à la communauté, donc de s'insérer, de prendre une place qui a de la valeur dans les échanges sociaux.

- Si, j'ai des points !
- Oui mais tu as des dettes. Regarde, c'est écrit au tableau.
- J'veux le lion.
- La semaine prochaine, quand tu auras payé tes dettes.

Il se précipite au tableau, crache sur le tableau et efface son nom et les dettes. Il revient en courant et en bousculant des petits. Ses passages à l'acte n'ont pas de force sur la loi symbolique : il peut effacer d'un crachat une trace à la craie, il ne touche pas à ce qu'elle est véritablement. En revanche, bousculer les petits, c'est la réalité : il faut que la loi protège ces petits si l'on veut que la classe soit un milieu où la loi a réellement sa place. Il sera critiqué au conseil et paiera un point.

- J'veux le lion !
- Tu as toujours des dettes même si tu viens de les effacer. Toute la classe le sait. On n'a même plus besoin de l'écrire au tableau.
- Oui, il a des dettes.

Aristide qui vient de parler, au nom du groupe, reçoit un coup de poing de Grégoire. J'emmène Grégoire à la crèche un peu fermement. Le marché continue.

Grégoire paiera ses dettes le lundi suivant et pourra participer au marché suivant. Marwin va continuer d'accumuler des dettes. Il ne pourra acheter au marché que fin décembre.

## **8.5 Dans les mois qui vont suivre**

Je vais prendre de la distance par rapport aux transgressions des règles. La classe va devenir beaucoup plus sereine. Les règles vont commencer à être plus respectées. Au début, il y aura beaucoup d'interruptions durant les ateliers ou les jeux car je tiens à ce que les enfants paient de suite : action-réaction. La monnaie, médiation, évite les répétitions. Ce tiers permet de trouver une issue au chaos.

### **8.5.1 Quelques aménagements**

#### ***8.5.1.1 Tenir compte du niveau de comportement***

Marwin s'est retrouvé un soir avec dix points d'amende (points accumulés sur plusieurs jours). Le lendemain, il se met au travail. Je paie deux points. Il demande à payer ses dettes. Nous allons au tableau : il donne les deux points qu'il a gagnés. J'efface dix et j'écris

huit. Dans l'après-midi, il gagne à nouveau deux points. Je lui signale qu'il a encore huit points de dette à payer.

- Mais j'ai payé !
- Non tu as encore huit points de dettes.

Je sens qu'il ne comprend pas mais j'insiste, tend la main. Il me donne les deux points qu'il vient de gagner. Je réalise à ce moment que dix, huit ou un autre nombre n'a pas de signification. Il a donné des points et il estime qu'il a payé ses dettes.

Je réalise alors que je ne tiens pas compte du niveau de comportement des élèves. Dans une classe de grands, les amendes sont payées en fonction de la ceinture de comportement.<sup>105</sup> Avec des TPS-PS, je n'ai pas mis ce système de ceinture de couleur en place de la même manière. Cependant les comportements sont parlés et symbolisés par des mots : « petit, moyen ou grand dans sa tête ». Marwin est petit dans sa tête : il n'arrête pas de transgresser les règles. Johny est moyen dans sa tête. Il respecte un grand nombre de règles mais il faut parfois lui en rappeler certaines. Léonie est grande dans sa tête : non seulement, elle respecte les règles mais elle aide la classe. Par exemple, elle apporte un objet pour la table d'exposition, elle aide un petit à mettre ses bottes.

Je vais donc tenter de moduler les amendes en fonction du niveau de comportement. Le petit paie un point pour manquement à la règle, le moyen deux points et le grand trois points. Mais en fait, cela ne « faisait pas de cinéma » dans leur tête. Cela semble trop compliqué. J'agirai alors de la manière suivante : durant la journée, j'inscris les gêneurs et les points d'amende au tableau. Le soir, pour ceux qui ont plus de deux points d'amende, je « réduis » la dette à deux points. L'important étant que le lendemain, le petit réalise qu'il a des dettes de la veille. Il gagne à nouveau des points et paie ses deux points d'amende de la veille à la classe. « Il est lavé » et peut « repartir à zéro ».

#### ***8.5.1.2 Un peu, beaucoup, très beaucoup***

Les petits de deux et trois ans ne savent pas compter. Ils connaissent 1, 2, 3. Parfois ils connaissent la comptine mais n'associent pas terme à terme. Les prix au marché doivent tenir compte de ce fait. Nous avons trois prix au marché :

---

<sup>105</sup> « Sur le plan du comportement comme sur celui des apprentissages scolaires, il serait injuste et nocif d'exiger la même chose de tous les élèves. » (Laffitte, *Memento*, p.207). En élémentaire, il y a plusieurs niveaux de ceintures, symbolisés par des couleurs - inspirées du judo. Plus on grandit, plus les droits et les devoirs augmentent.

Deux points, *un peu* : pour des petits objets, crayons, images. Nous comptons avec les petits.

Cinq points, *beaucoup* : des objets plus importants ou plus rares, barrettes, bracelet. Nous comptons avec les petits. Ils se rendent compte que c'est « beaucoup », par rapport à deux points.

Vingt points, *très beaucoup* : gros objets ou très rares, peluche, voiture. Nous comptons toujours avec les petits quand ils achètent mais en fait, s'ils n'ont « que » 18 points, nous leur vendons la peluche ou la voiture. Les petits commentent « c'est très beaucoup de points pour le nounours. » Là encore ce qui est important, c'est que symboliquement, le nounours vaut plus cher que l'image.

## 9. Où l'on reparle de l'atomium

La monnaie n'a rien de miraculeux. Certes, les enfants aiment bien gagner des points et ne sont pas contents quand ils paient des amendes. C'est aidant. Je doute par contre que seule la monnaie réussisse à les faire grandir. Ce n'est qu'une médiation, une institution parmi d'autres, qui ne peut exister sans conseil où la loi se fait pour tous. Et ...

Un conseil de coopérative suppose des activités coopératives, que la correspondance, le journal, le texte libre, les enquêtes, les réunions-parole libre, organisation, décisions- ... constituent un ensemble indissociable d'éléments articulés, liés dialectiquement, chacun étant cause et effet, non seulement de chacun des autres mais aussi de l'ensemble, du complexe.<sup>106</sup>

Il n'y a pas une institution seule mais un réseau d'institutions, de techniques qui modifient les rapports entre les individus, entre les individus et le milieu. Cet ensemble complexe tient compte du groupe et de la singularité de chacun. Chaque institution ouvre des chemins possibles. Chacun va suivre celui qu'il ouvre.

### 9.1 Riche et petite

Certains sont riches mais petits dans leur tête : Micheline fait ce qu'on lui demande de faire mais elle ne veut pas de métiers. Elle n'apporte rien pour la table d'exposition. Elle joue à peine. Elle attend sa maman avec son doudou, assise sur le banc, comme « loin de tout ». Elle achète à peine au marché. En fin d'année, elle aura amassé 53 points et cela la laisse apparemment indifférente. Une situation familiale des plus difficiles semble « l'abattre ». Je ne sais que faire. Elle n'en parle pas au quoi de neuf ou ailleurs. Je respecte son silence et me dis que j'aurais bien l'occasion de lui faire signe. C'est Justin, en fin d'année, au coin téléphone, qui lui fera signe : il lui tend un téléphone et lui dit :

- T'es mon papa, je te téléphone.
- J'ai pas de papa.
- Moi non plus.
- On téléphone à notre maman ?
- Oui.

---

<sup>106</sup> Pochet C., Oury F., (1979), *Qui c'est le conseil*, p.429

S'en suivit un dialogue surréaliste où j'ai vu Micheline sourire pour la première fois. Nos regards se sont croisés. J'ai juste senti qu'il s'était passé « quelque chose » ... On verra l'année prochaine ...

## 9.2 Responsabilités

Certains gagnent des points, dépensent tout à chaque marché. Ils sont cependant grands dans leur tête, telle Léonie. En début d'année, elle parle d'elle, de sa famille, mais uniquement à la maîtresse, en classe ou en récréation. Je la renvoie au quoi de neuf. Elle ne s'y inscrira qu'en novembre pour dire : « ma maman a eu un bébé. » Fin novembre, elle a un métier de grand : les cartes de cantine. Le métier donne à chacun un rôle et un statut. Il est une médiation. Comme décrit au chapitre 5, les métiers sont sources de problèmes précis d'organisation au conseil. C'est toujours le premier point abordé. La plupart des enfants<sup>107</sup> va avoir, au fur et à mesure de l'année, un métier, c'est-à-dire une responsabilité et un pouvoir : ranger les feutres, vérifier le rangement de la dînette le soir, distribuer les doudous, les cartes de cantines, arroser les plantes, ouvrir-fermer la porte, ouvrir-fermer les rideaux, sortir les vélos dans la cour, ranger les livres, effacer le tableau... la liste peut être longue. Le groupe coopératif est en marche, chacun avec son métier est lié à la classe.

Léonie apporte régulièrement des objets pour la table d'exposition et les présente. Elle « écrit » des textes pour le journal ou pour les albums. Elle peut aussi être secrétaire au quoi de neuf.<sup>108</sup> Elle prend en charge dans « son équipe » un petit. Ce petit, deux ans en septembre, apprend à parler et est continuellement en demande « de vocabulaire », avide de connaissances. C'est tout à fait normal à cet âge-là. Il accapare enfants et adultes et finit parfois par « fatiguer le monde ». Il est critiqué au conseil mais... on ne critique pas un petit, surtout s'il veut apprendre. Léonie propose de répondre à ses demandes et de lui donner la main pour aller à la cantine. Est ajoutée à la décision : Léonie dit si elle veut arrêter de s'occuper de Florel. Par la suite, Léonie restera la « référente » de Florel même s'il sera aussi pris en charge par Carole et par Axelle. Bien sûr, il continue de nous solliciter l'ATSEM et moi et, évidemment, nous répondons à ses demandes mais nous ne sommes plus seules face à Florel et « ses débordements vocaux ». Léonie est responsable de la boîte matériel de l'équipe : après usage, elle vérifie que rien ne manque (cinq crayons de bois, des feutres, des

---

<sup>107</sup> C'est très rare les enfants qui, comme Micheline n'ont pas de métier en fin d'année.

<sup>108</sup> Je préside (toute l'année) et j'assure le secrétariat (inscription des élèves grâce aux étiquettes) jusqu'à la fin du mois d'octobre. À partir du mois de novembre, c'est un élève qui inscrira ceux qui veulent parler (au fur et à mesure que je les lui indique). Cela implique de connaître tous ses camarades par leur prénom et de reconnaître leur photo sur la carte magnétique de présence.

crayons de couleurs, cinq paires de ciseaux). Son statut de grande lui permet aussi d'aller à la bibliothèque de l'école avec l'aide éducatrice. En effet, l'aide éducatrice part tous les mardis à la bibliothèque avec un groupe constitué de grands. Les petits lui ont posé trop de problèmes.

Léonie, qui n'a jamais posée de problème de comportement recherchait la relation duelle avec moi. Les institutions, des lieux, au début le quoi de neuf, puis le conseil, puis l'équipe, lui ont permis d'être avec d'autres et de trouver finalement une place de grande.

### 9.3 Le cochon d'Inde du gêneur

Certains sont endettés mais entrent dans la classe cependant grâce à d'autres institutions, tel Tonio. Il « ne peut s'empêcher » de se battre, il tape, il mord parfois. Il est critiqué au conseil. Il paie. Il est souvent ruiné au moment du marché. Monique, l'ATSEM, a apporté son lapin. Nous l'avons dessiné, nous en avons parlé. Nous avons écrit sur le lapin, nous nous sommes posé des questions. J'ai lu des albums documentaires. Un album de classe est né, une culture commune. Quelques temps après, la mère de Tonio m'interpelle un matin :

- il paraît qu'il faut que j'apporte Marron en classe ?
- Marron, c'est votre lapin ?
- Non, c'est le cochon d'Inde de Tonio.
- Tonio, tu veux apporter ton cochon d'Inde en classe pour nous le montrer ? lui demandé-je
- Oui, dit-il d'une petite voix que je ne lui connais pas.

Surprise. Tonio n'est pas qu'un bagarreur, un hors-la-loi. Il est autre, bien sûr. Il ne s'identifie pas à l'ATSEM mais seulement à un trait qui est porté par elle : l'animal que l'on peut apporter à l'école. « C'est pour cette raison qu'il peut demeurer le sujet.<sup>109</sup> » Tonio apporte son cochon d'Inde, ils sont accueillis. C'est un événement dans le sens qu'il ouvre « un nouveau monde, et un nouveau temps.<sup>110</sup> »

Tous les systèmes de références jusqu'alors opérants s'effondrent. L'événement est transformateur ; et nous l'accueillons qu'à nous transformer nous-mêmes.<sup>111</sup>

La classe regarde le cochon d'Inde, le parle, le dessine, l'écrit. Le cochon d'Inde entre dans la culture de la classe. Tonio est félicité au conseil pour l'avoir apporté. Il trouve une autre place, un chemin et va sortir de son image de hors-la-loi. Tonio en fut à l'initiative, en se servant de l'institution *album-enquête*.

---

<sup>109</sup> Oury F., Vasquez A., (1967), *Vers la pédagogie institutionnelle*, p.185.

<sup>110</sup> Maldiney H., (2000), *Ouvrir le rien, l'art nu*, p.359

<sup>111</sup> Maldiney H. (2003), *L'art, l'éclair de l'être*, p.95

C'est moins le dispositif qui agit sur l'enfant, que tel enfant qui, à travers ces possibles, à partir de son histoire singulière, des événements de sa vie quotidienne dans et hors de la classe, va trouver ce dont il a besoin pour « faire son chemin, c'est-à-dire le créer [...] le contraire d'une démarche de projet : il n'existe pas de projet prévu au départ. [...] Aménager un « milieu riche » (cf. Freinet), c'est multiplier le plus possible ces occasions de rencontres, d'investissements, d'échanges réciproques.<sup>112</sup>

Tonio va « se retrouver en entier ».<sup>113</sup> Il va se trouver, se re-trouver avec les autres autour, un parmi d'autres, en paix, en compagnie<sup>114</sup>, au sujet du cochon d'Inde. Accueillir son animal, c'est l'accueillir, lui.

Toute intervention tierce, permettant à [l'enfant] de se libérer de l'emprise [parentale], amène un remaniement immédiat de ses positions subjectives et une sortie de son aliénation. Il faut parfois peu de choses pour aider un enfant à reprendre sa route.<sup>115</sup>

Cela aurait-il à voir avec le désir ?

Désir profond des participants d'être là, d'être à leur affaire, à leur travail. Ce qui permet aux élèves et au maître d'être en classe autrement que comme des figurants obligatoires, suppose des investissements libidinaux et leur sublimation dans leur travail et le langage grâce à des institutions adéquates.<sup>116</sup>

Le désir m'apparaît comme un processus de singularisation, comme un point de prolifération et de création de possible au sein d'un système constitué. [...] Dans une séquence de temps où tout le monde s'ennuie, un événement surgit qui, sans qu'on sache trop pourquoi, change l'ambiance. Un processus inattendu conduit à secréter des univers de références différents : on voit les choses autrement ; non seulement la subjectivité change, mais change également les champs de possible, les projets de vie.<sup>117</sup>

Peu à peu, Tonio gêne moins, paie moins de points d'amende et peut en janvier faire son premier marché. Fin mars, il a le métier doudou, un métier de grand : il s'agit de distribuer les doudous en fin de journée. Il est important de respecter le doudou de chacun : ne pas le lancer, ne pas lui tirer les oreilles, ne pas se moquer des doudous tout « sales », ne pas se moquer des propriétaires de doudou, les respecter au plus profond d'eux-mêmes. En mai, il écrit un texte (dictée à l'adulte après avoir dessiné son histoire), au lieu des quelques mots sibyllins habituels :

J'ai un cochon d'Inde, un chien et un chat. Des fois, je sors mon cochon d'Inde de sa cage et il va près du chat. Le chat veut l'attraper. Mon cochon d'Inde court vite.

Peut-on faire l'hypothèse que les limites, la Loi a permis l'accession au désir, cette loi qui met fin à la toute-puissance du pulsionnel ? Peut-on aussi faire l'hypothèse que le « collectif », comme le définit R. Laffitte y soit pour quelque chose ?

---

<sup>112</sup> Laffitte R., (2006), *Essais*, p. 110-111

<sup>113</sup> Oury F., Vasquez A., (1981), *De la classe coopérative à la pédagogie institutionnelle*, p. 685

<sup>114</sup> Cum pagni (cum panem), avec qui on partage le pain

<sup>115</sup> Cordié A., (1998), *Malaise chez l'enseignant*, p.201

<sup>116</sup> Oury F., Vasquez A., (1981), *De la classe coopérative à la pédagogie institutionnelle*, p. 685

<sup>117</sup> Guattari F., (1985), *Pratique de l'institutionnel et du politique*, p. 60

Le collectif, c'est ce complexe qui transforme « l'affreux », à la fois en gêneur d'un groupe engagé dans l'élaboration de la classe coopérative, mais aussi en personne qu'on accueille et qu'on reconnaît dans le même temps qu'on refuse de le subir.<sup>118</sup>

La classe coopérative institutionnalisée, c'est une classe, grâce à toutes les techniques, institutions, à tout ce réseau, « où tous et chacun ont trouvé leur place [...] où l'on est entendu, reçu, accueilli<sup>119</sup> », où l'on est là en personne, en tant que sujet. Une condition-réflexe dans tous les cas : la classe.

Sans la classe, nous sommes désarmés, impuissants. La classe, c'est-à-dire un lieu de réalités : un lieu de production avec des limites, des butées et des lois. On n'écrit pas n'importe où, n'importe comment, l'encre tache et les gouges coupent, on ne travaille pas à dix à l'imprimerie et les correspondants attendent des lettres .... Les conflits, les décisions, l'organisation : « on verra au conseil ! »

Nous avons quelques raisons de penser que le milieu agit et qu'en elle-même la classe institutionnelle est thérapeutique. Aussi, avant de penser relations dans le groupe et transferts, nous vérifions que la « machine » est en état de marche (et que personne n'est coincée dans ladite machine) ; nous vérifions les niveaux : essence, huile, eau de refroidissement. Les tuyaux ne sont pas bouchés, la circulation, les échanges verbaux, affectifs, matériels sont possibles, la production et la régulation sont assurés : le moteur devrait tourner rond. « La classe », ce n'est pas seulement une structure et des institutions, c'est aussi un groupe qui vit plus ou moins bien et qui peut devenir invivable et pathogène. [...]

Donc avant de s'intéresser au « cas », soigner le groupe ensemble et d'abord, essayer d'y voir clair. [...]

Trois corollaires intéressants

- Se polariser sur la classe évite de se polariser sur le « cas ». [...]
- « Ce qui m'intéresse, moi, instituteur, ce n'est pas toi plus qu'un autre, c'est le fonctionnement de cette classe. Tu es concerné comme les autres, mais *tu n'es pas spécialement visé.* »
- Même s'il ne participe guère, l'enfant en difficulté est dans la classe et, sauf imprévu, en sécurité. Des lieux existent où ses demandes peuvent être entendues. [...] La coopérative peut répondre. Rien ne presse. L'urgence disparaît. Je récupère du temps. Je peux attendre. Au besoin, le moment venu, j'interviendrai. [...] Parfois, on ne sait trop comment, sans que personne n'intervienne, « ça s'arrange tout seul ».

Voilà pourquoi nous disons : « d'abord la classe. Soigner le milieu. »

Nous n'avons pas dit que ce travail, nécessaire, était toujours suffisant.<sup>120</sup>

La classe est un corps vivant, organisé, capable de mouvement et d'évolution. D'abord la classe, soigner le milieu. Pour cela, la pédagogie institutionnelle propose un dispositif complexe, apparu en filigrane dans les monographies de ce mémoire, qui prend en compte le matérialisme, les phénomènes de groupe et l'inconscient.

---

<sup>118</sup> Laffitte R., (2006), *Essais de PI*, p. 235

<sup>119</sup> Oury F., Vasquez A., (1967), *Vers la pédagogie institutionnelle*, p. 176, 178.

<sup>120</sup> Pochet C., Oury F., Oury J., (1986), *L'année dernière, j'étais mort... » signé Miloud*, p. 135-136

- Ce sont des activités qui accrochent le désir, qui ont du sens et qui donnent du sens aux apprentissages (les techniques Freinet).
- Ce sont des institutions qui donnent la parole et du pouvoir. Elles délimitent des lieux, des statuts, des rôles.
- C'est le conseil qui permet de verbaliser les vécus et de modifier des situations. Il permet le passage à la parole. C'est une vacuole, un trou dans l'emploi du temps où les choses vont se dire, se régler : « J'en parlerai au conseil ! » En attendant, on peut travailler. Le conseil n'a de sens que dans le réseau des activités coopératives. Le refus de la relation duelle pour des relations ternaires est une des clés de la pédagogie institutionnelle.

Mais :

**La pédagogie institutionnelle n'existe pas.** Le dispositif n'est qu'une condition pour qu'elle existe. Elle n'existe qu'à partir du moment où ce dispositif permet de la parole, de l'échange et du grandissement : une émergence dont la complexité est impossible à saisir en quelques mots.<sup>121</sup>

La monographie est une voie d'approche sérieuse pour analyser cette complexité du quotidien de la classe. Elle vient à la suite du difficile et inévitable travail d'élaboration, d'analyse qui se fait au sein de groupes de pairs : créer sa classe sur l'imprévisible de la parole, des situations, sur les effets de groupe, oser se laisser surprendre, admettre de n'être pas dans la maîtrise totale, angoisse, remet en question. Nos réunions ne sont pas bavardage ou jouissance narcissique mais ouverture de la pratique aux autres et à la théorie qui nous font éprouver la classe comme précaire. Elles nous évitent de nous enfermer dans une assurance. La classe s'invente. Nous apprenons à être de plus en plus attentif, à parler librement, à ne pas nous laisser entraîner dans une rationalisation des événements, dans une théorisation évitant de parler vrai. Humilité : notre travail se résume à peu de choses, semble-t-il. C'est une aide apportée, à un moment donné, à un enfant, que nous voyons se transformer et qui, grandi, pourra alors continuer une partie de son chemin seul. Il y a ouverture véritable à d'autres praticiens dans la transmission de l'expérience particulière où d'autres reconnaissent aussi leurs propres expériences. La monographie est un témoignage du travail de terrain et répond au souci de *savoir ce qui se passe* avec des enfants réels, actuels qui existent parmi d'autres. Cette façon d'écrire donne de la force à notre réflexion. Elle contribue à la formation de l'enseignant. La monographie apporte sur le plan de la recherche et de la découverte là où

---

<sup>121</sup> Laffitte R., (2006), *Essais de pédagogie institutionnelle*, p. 26

les méthodes expérimentales en pédagogie ont pour but d'apporter des preuves. C'est un discours du complexe, un langage qui donne la parole aux instituteurs.

## 10. Conclusion et pistes de recherche

Le respect des limites est essentiel dans la structuration du psychisme des petits. Au-delà, les règles sont nécessaires à la vie en société, à la vie en classe. Au lieu de les imposer, j'ai fait le pari de les construire avec les enfants au sein d'un conseil. Pari osé avec des tout-petits qui sortent à peine de l'état de bébés. L'hypothèse a fonctionné, certes avec des balbutiements. Les métiers ont donné des responsabilités à chacun et ont permis les premiers pas d'organisation. La classe s'est mise en marche.

Cependant, les règles seules n'ont pas magiquement résolu les problèmes de vie en société. Rien de plus facile que de transgresser une règle, surtout s'il ne se passe pas grand-chose après l'infraction. La mise à l'écart des gêneurs n'a pas fonctionné longtemps, surtout quand ceux-ci se sont multipliés. Une sanction était nécessaire. L'hypothèse de la « monnaie » a fonctionné mais ne relève pas du miracle : l'outil « monnaie », utilisé en pédagogie institutionnelle n'est qu'un élément d'une structure complexe et ne saurait être utilisé indépendamment des autres techniques et institutions. Une étude approfondie de l'institution « monnaie » pourrait être faite comme le suggérait déjà René Laffitte.

Nous n'avons ni l'espoir, ni l'intention de convaincre qui que ce soit : toute discussion dans un tel domaine est impie, donc inutile. Une étude sérieuse des effets de l'argent dans la classe coopérative reste à faire : ce n'est pas le lieu.<sup>122</sup>

L'influence de l'intégration des règles sur le travail des apprentissages mériterait aussi d'être regardée de près.

La formation des enseignants est une urgence : les questions de « gestion de la classe » sont omniprésentes sur les forums d'enseignants et sur twitter® qui devient « un lieu de formation continue »<sup>123</sup>. Les réponses sous forme de recettes sont dérisoires, affligeantes et tristes. Pour n'en citer qu'une : chanter des comptines calme les enfants. Je n'ose imaginer la déception et la panique de l'enseignant, croyant bien faire, appliquant cette recette quand Marwin monte dix fois de suite sur le banc, quand Grégoire casse la tour de Bertrand, quand Tonio assomme Amélie avec sa pelle, quand Max mélange toutes les peintures, quand Noah

---

<sup>122</sup> Laffitte René, (1997), *Une journée dans une classe coopérative*, p. 91

<sup>123</sup> Je tais, par discrétion de nom de cette enseignante qui le dit ouvertement sur son profil de twitter®. Parmi ses centaines de tweets : « la classe refuse d'obéir et ... demande des \$\$\$ ». Elle cherche à « encourager ses élèves dans leur comportement ». « La carrière de rêve ? La retraite bien sûr ! »

se roule par terre en criant pour avoir la voiture de Paulo... Une formation digne de ce nom mériterait d'être sérieusement étudiée et de voir le jour.

Une autre piste de recherche concerne les parents, très souvent demandeurs de conseils : quelle coopération serait possible pour établir des règles ? L'accueil des parents me paraît essentiel : parler des règles à l'école avec eux permettrait de montrer que ce sont des règles de vie en société, valables pour tous, enfants et adultes, en de nombreux lieux, école et maison en particulier. L'expérience de réunions mensuelles m'a déjà montré comment un travail en coopération avec les parents était bénéfique pour tous, enfants, parents, enseignant. C'est un sujet à approfondir et pas seulement en ce qui concerne les règles : les apprentissages (lire : qu'est-ce que cela veut dire ?, L'imprimerie à l'école, n'est-ce pas une blague à l'époque d'internet ?), les leçons (j'aide mon enfant ou pas ? Si oui, comment ?), l'évaluation (pourquoi il n'y a plus de notes à l'école ?). Les sujets ne manquent pas et intéressent les parents.

Travailler sur ce mémoire m'a permis un retour vers la théorie qui fonde ma pratique quotidienne dans la classe. Approfondir la question du développement de l'enfant d'une part, et relire les écrits de la pédagogie institutionnelle d'autre part, m'ont permis de réinterroger les évidences qui ne manquent pas de s'établir, une fois prise dans la pratique quotidienne de la classe.

## 11. Bibliographie

- Ajuriaguerra, Julian de, & Marcelli, Daniel. (1984). *Psychopathologie de l'enfant* (2<sup>ème</sup> édition revue et augmentée.). Masson.
- Behar, Marie-Paule, Cauquil, Fabienne, Costet, Isabelle, Duverger, Magali, & Collectif. (2006). *Accueillir l'enfant entre 2 et 3 ans* (2<sup>ème</sup> édition.). Erès.
- Bonte, Pierre, Izard, Michel. (sous la direction. (2010). *Dictionnaire de l'ethnologie et de l'anthropologie* (4. Aufl.). Presses Universitaires de France - PUF.
- Delion, Pierre, & Leroy, P. (2008). *Tout ne se joue pas avant 3 ans*. Editions Albin Michel.
- Delpy, Catherine-J. (2012). *L'Enfant de 2 ans est-il un élève ? - 1001 bb n°48*. Eres.
- Dolto, Françoise. (1998). *Les étapes majeures de l'enfance*. Folio.
- Dolto, Françoise. (2002). *Tout est langage*. Gallimard.
- Florin, Agnès. (2007). *Modes d'accueil pour la petite enfance : Qu'en dit la recherche internationale ?* Erès.
- Freinet, Célestin. (1959). *Les dits de Mathieu*. Delachaud /Niestle.
- Fonvieille, Raymond. (1989). *L'aventure du mouvement Freinet*. Paris. Meridiens Klincksieck.
- Freud, Sigmund. (2010). *Au-delà du principe de plaisir*. Paris: Payot & Rivages.
- Golse, Bernard, Bizot, Anne, Bursztejn, Claude, Desjardins, Valérie, & Collectif. (2008). *Le développement affectif et intellectuel de l'enfant : Compléments sur l'émergence du langage* (4e édition.). Masson.
- Grimaud, Lin. (2007). Réflexion sur l'analyse des pratiques institutionnelles. *Empan*, n° 67 (3), 129 Guillot, Gérard. (2006). *L'autorité en éducation: sortir de la crise*. Issy-les-Moulineaux, France: ESF éd.
- Guattari Félix, (1985), *Pratique de l'institutionnel et du politique*, p. 60
- Halmos, Claude. (2011). *L'Autorité expliquée aux parents*. Le Livre de Poche.
- Halmos, Claude. (2010). *Grandir : les étapes de la construction de l'enfant, le rôle des parents*. Le Livre de Poche.
- Heidegger, Martin, & Panis, Daniel. (1992). *Les Concepts fondamentaux de la métaphysique: monde-finitude-solitude*. Paris: Gallimard.
- Imbert, Francis. (2001). *Pour une praxis pédagogique*. Matrice.

- Imbert, Francis. (2007). *Médiations, institutions et loi dans la classe : Pratiques de pédagogie institutionnelle*. ESF Editeur.
- Imbert, Francis. (2010). *Vocabulaire pour la pédagogie institutionnelle*. Matrice éditions.
- Imbert, Francis., & Collectif. (2005). *L'inconscient dans la classe : Transferts et contre-transferts* (3e édition.). ESF Editeur.
- Krotenberg, Alain. (2012). *Scolarité et troubles du comportement: des solutions pour enseigner*. Nîmes: Champ social éd.
- Laburthe-Tolra, Phillipe, Warnier, Jean-Pierre, & Quadrige. (2003). *Ethnologie - Anthropologie* (Éd. rev. et augm.). Presses Universitaires de France - PUF.
- Lacan, Jacques. (1981). *Seminaire. Tome III*. Paris: Seuil.
- Laffitte, René. (2000). *Une journée dans la classe coopérative*. Matrice.
- Laffitte, René. (2000). *Mémento de pédagogie institutionnelle : faire de la classe un milieu éducatif*. Matrice.
- Lafitte, René. (2005). *Essai de pédagogie institutionnelle : L'école, un lieu de recours possible pour l'enfant et ses parents*. Champ Social Editions.
- Lebrun, Jean-Pierre. (2009). *Un monde sans limite : Suivi de Malaise dans la subjectivation*. Erès.
- Nasio, Juan David. (2001). *Le silence en psychanalyse*. Paris: Payot & Rivages.
- Marcelli, Daniel, & Eligert, Stéphanie. (2010). *La violence chez les tout-petits*. Bayard Jeunesse.
- Marcelli, Daniel. (2012). *Il est permis d'obéir*. Le Livre de Poche.
- Oury, Jean, & Balat, Michel. (2005). *Le collectif: Le séminaire de Sainte-Anne*. Champ Social Editions.
- Oury, Fernand, Vasquez, Aïda. (1971). *De la classe coopérative à la pédagogie institutionnelle*. Maspero.
- Oury, Fernand, Vasquez, Aïda. (1974). *Vers une pédagogie institutionnelle*. MASPERO.
- Pain, Jacques. (2001). *Chronique de l'école caserne*. Matrice.
- Pochet, Catherine, & Oury, Fernand. (1979). *Qui c'est l'conseil?* La Découverte.
- Pochet, Catherine, Oury, Fernand, & Oury, Jean. (2001). „L'année dernière, j'étais mort...“, signé Miloud. Matrice.
- Ratia-Armengol, Dominique, Vicente-Brion, Claire, & Collectif. (2011). *L'enfance : un trouble à l'ordre public ? : Crier, bouger, rêver, dé-ranger... Grandir*. Erès.
- Rey, Bernard. (2009). *Discipline en classe et autorité de l'enseignant éléments de réflexion et d'action*. Bruxelles: De Boeck.

- Robertie, Janine, de la. (1987) Hommes et migrations n° 1007. *Langue, langage, parole*.
- Robin, Isabelle. (2012). *La pédagogie institutionnelle en maternelle*. Matrice éditions.
- Rouzel, Joseph. (2004). Le travail d'éducateur spécialisé: éthique et pratique. Paris: Dunod.
- Soussan, Patrick Ben, & Collectif. (2010). *Le livre noir de l'accueil de la petite enfance*. Erès.
- Thébaudin, Françoise, & Oury, Fernand. (1995). *Pédagogie institutionnelle : mise en place et pratique des institutions dans la classe*. Edition Matrice.
- Tosquelles, François. (2006). *Éducation et psychothérapie institutionnelles*. Matrice.
- Vasse, Denis. (1974). *L'ombilic et la voix* (Le Seuil.). Seuil.
- Vasse, Denis. (1995). *Se tenir debout et marcher. Du jardin oedipien à la vie en société*. Gallimard.
- Warren, Michel. (2008). *L'École à deux ans en France : Un mode nouveau de gestion de la chose publique éducative*. L'Harmattan.

### **Textes officiels**

- Ministère de l'éducation nationale. (2008, juin). Bulletin Officiel hors-série. Horaires et programmes de l'école primaire (maternelle et élémentaire).
- Inspection générale de l'éducation nationale. (2011, Octobre). L'école maternelle, rapport n° 2011- 108.
- Ministère de l'éducation nationale, circulaire n° 2012-202. (2012, décembre). Scolarisation des enfants de moins de trois ans.
- Ministère de l'éducation nationale. (2011, Mai). Le langage à l'école maternelle. Scérén CNDP.
- Les bulletins officiels depuis 1996 se trouvent sur le site du ministère de l'éducation nationale <http://www.education.gouv.fr/>

### **Sitographie**

- <http://www.psychasoc.com/J.-Rouzel>
- <http://mireillecifali.ch/wp/>

## Zusammenfassung

Die Einschulung von Kleinkindern im Alter von zwei Jahren ist erklärte Priorität für die Französische Regierung in 2013. Dies ist "die erste erzieherische Erfahrung in der Gemeinschaft, [...] eine besondere Aufnahme, die spezifisch und an die Bedürfnisse der Kleinkinder angepasst ist." (I.O. vom 18.12.2012).

Das zwei oder drei Jahre alte Kind ist in der entscheidenden Entwicklungsphase der Opposition. NEIN ist sein bevorzugtes Wort. Eine Klasse umfasst fünfundzwanzig Kinder. Wie bringt man sie dazu die für das Leben in der Gemeinschaft notwendigen Regeln zu verstehen und akzeptieren? Die Entwicklung von gemeinsam mit den Kindern innerhalb eines conseil (Rat) unterstützt jeden Einzelnen und die Gruppe. Wer Regel sagt, sagt auch Übertretung und folgerichtig Konsequenz. Was wäre der Sinn Regeln aufzustellen, wenn ein Verstoß keine Auswirkung hat? Aber welche Sanktion für kleine Kinder? Ein Ausschluss ist insbesondere dann unzweckmäßig, wenn mehrere Kinder stören. Die Nutzung des Geldes „monnaie“ ermöglicht ein Bewusstwerden der Grenzen.

Diese Arbeit schildert die Erfahrung von vier Jahren mit Kleinkindern im Alter von zwei und drei Jahren. Die Techniken von Freinet und der „pédagogie institutionnelle“ wurden nach und nach eingeführt um den kleinen Kindern den Sinn des conseil und der Sanktion nahezubringen.

Stichwörter: pédagogie institutionnelle, Gesetz, Sanktion, Rat, Vorschule

## Resumido

Escolarizar los niños a partir de los dos años es una prioridad para el gobierno en 2013. Es "la primera experiencia educativa en colectividad, [] una acogida específica y adaptada a las exigencias de los niños" (I.O. del 18.12.2012).

El niño de dos o tres años está en el período crucial de la edad de la oposición. NO es su lema. La clase cuenta con veinticinco niños. ¿Cómo hacer para que integren las reglas necesarias para una vida en sociedad? La construcción de las reglas con los párvulos en el seno de un consejo ayudará a cada uno y al grupo. Quien dice regla, dice transgresión y así pues sanción. ¿Si no, para qué poner límites si no pasa nada cuándo los infringimos? ¿Pero cuál sanción para niños pequeños? El aislamiento resulta ineficaz cuando varios niños molestan. La utilización de la moneda permitirá una conciencia de los límites.

Esta tesina hace un repaso de esta experiencia de cuatro años con niños de 2 y 3 años. Ajustamientos de la técnica Freinet y de las instituciones de la pedagogía institucional han sido realizados poco a poco para que el consejo y la sanción tomen sentido ante los párvulos.

Palabras clave: pedagogía institucional, ley, sanción, consejo, parvulario

## Résumé

Scolariser les jeunes enfants dès deux ans est une priorité déclarée pour le gouvernement en 2013. Cette scolarisation est « la première expérience éducative en collectivité, [...] un accueil spécifique et adapté aux besoins des jeunes enfants » (I.O. du 18.12.2012).

L'enfant de deux ou trois ans est dans la période cruciale de l'âge de l'opposition. NON est son maître-mot. La classe compte vingt-cinq enfants. Comment les amener à intégrer les règles nécessaires à une vie en société ? La construction des règles avec les tout-petits au sein d'un conseil aide chacun et le groupe. Qui dit règle, dit transgression et donc sanction. Sinon, à quoi bon poser des limites s'il ne se passe rien quand on les enfonce ? Mais quelle sanction pour des petits ? La mise à l'écart se trouve inefficace lorsque plusieurs d'enfants gênent. L'utilisation de la monnaie permet une prise de conscience des limites.

Ce mémoire retrace cette expérience de quatre ans en TPS-PS. Des aménagements des techniques Freinet et des institutions de la pédagogie institutionnelle ont, peu à peu, eu lieu pour que le conseil et la sanction prennent sens auprès des tout-petits.

Mots-clés : pédagogie institutionnelle, loi, sanction, conseil, maternelle

## Resumit

Escolarizar los niños de dos años es una prioridad declarada por el gobierno en 2013. Es « la primera experiencia educativa en colectividad, [...] un acogimiento específico e adaptado a las necesidades de los niños » (I.O. del 18.12.2012).

L'enfant de dos a tres ans es dins la passa cruciala de l'atge de l'oposicion. NON es son mèstre-mot. La classa ten vinta-cinc enfants. Cossí los menar a integrar las règlas necessàrias a una vida en societat ? La bastison de las règlas amb los pichonets al dintre d'un conselh ajuda cadun e lo grop. Se se ditz règla, se ditz transgresson, e doncas sanccion. Se non, a de que servís de pausar limitas se res se passa pas quand las passam ? Mas quina sanccion per de pichons ? Metre a despart marcha pas qu'ora son mantun a geinar. L'utilisacion de la moneda permet una presa de consciéncia de las limitas.

Aqueste memòri conta aquela experiéncia de quatre ans en TPS-PS. S'amenatgèron las tècnics Freinet e las institucions de la pedagogia institucionala, pauc a pauc, per que lo conselh e la sanccion prengan sens pels pichons.

Mots-claus : pedagogia institucionala, lèi, sanccion, conselh, mairala

## Abstract

To introduce to school young children at the age of two years is a declared priority of French government in 2013. It is "the first educational experience in community, [...] a special welcome and adapted to the needs of young children" (I.O. of 18.12.2012).

A child at the age of two or three-years is in the crucial period of the age of the opposition. NO is its preferred word. There are twenty five children in one class. How convince them to assimilate rules, that are necessary for a life in society? The installation of rules together with the young pupils within an conseil supports each one and the group. Who says rule, says transgression and in consequence penalty. Otherwise, what is the sense of giving limits if there is no consequence of violation? But what penalty for young children? Exclusion is ineffective when several of the children disturb. The use of money "monnaie" will result in an awareness of the limits.

This report states (presents) this experience over a period of four years in a class of children of two and three years of age. Developments of the techniques Freinet and institutions of the "pédagogie institutionnelle" have, little by little, installed so that the council and the penalty make sense to the children.

Keywords: institutional pedagogy, law, penalty, council, nursery school