

ICRECS – Institut Català de Recerques en Ciències Socials

Master « Mestièrs de l'Educacion e de la Formacion »
Especialitat « Ensenhament Bilingue Immersiu »

La monographie d'écolier :
un langage *pour* la pédagogie institutionnelle ?



Memòri presentat per l'obtencion del grade de Master 2
Defendut per Corinne Peladan
lo 06 de julh de 2012

Composicion de la jurada :

- Directritz : Martina Camiade
- Tutor : Pierre Johan Laffitte

- Patrick Geffard
- Patrici Baccou

estudiante n° 9111640



La monographie d'écopier :
vraisemblablement le seul langage possible en pédagogie
Jacques Lacan à Fernand Oury (1972)

Mercejaments

a Martina Camiade per aver acceptat de presidar la jurada

a Pierre Johan Laffitte, per son bailejament del tutorat de memòri en vertadièr « cench negra » de l'escritura qu'es : en creire tre la debuta al subjècte portat, lo tirèt naut tot en me permetre de demorar ieu meteissa.

a Patrick Geffard per sa pacienta preséncia, sas relecturas menimosas e sos conselhs fruchoses

a Maurice Marteau per son companhonatge de longa, son escota e son investment d'afons

a Patrici Baccou, cap de còla de tria, garant de la capitada de tote-as, e amic sincèr a l'optimisme contagiós

a Olivier Francomme per aquesta annada (de master) dins una classa cooperativa e per la noiridura que porgiguèt a ma reflexion

a Joan-Francés Albert, Patric Albert, Mirelha Dedieu, Xavi Ferre, Ania Fraise, Felip Joulie, Irèna Pradal e Eric Sudrat, paissèls ajudaires e equipiers de fisança, engatjats dins lo « trabalh vertadièr » de la cooperacion : un mercé especial a « las filhas » per son ajuda individualisada

a Agnès Dumand, Guy Hervé, Muriel Prué, sòcis del PIG, per son long trabalh d'elaboracion

a Brigitte Vicario pels escambis monografics e per son escota fina de nòstres « e ieu dins la classa »

a Raymond Bénévent per sa fisança en me liurar son manuscrit en espèra de publicacion, per son autorisacion de ne citar tròces e per la conversa duberta

a Arnaud Dubois per la permission de legir sa tèsi non encara publicada,

als sòcis de Pratiques de la Coopérative per la dralha duberta de l'escritura, ben abans lo projècte d'aquel memòri

als sòcis del ChamPI de Besièrs per m'aver convidada a la lectura de la monografia de Francesa Théron e a un acamp de trabalh, sovenir caud de las annadas d'abans

a la còla pedagogica, "ma còla", que sap çò que la cooperacion supausa coma mesa al trabalh efectiva

a Joëlle Guidi e la còla del mas equestre Équité

als editors del Champ Social que « mecènèron » ma bibliografia e mas lecturas, e a Bernard Quérol qu'escotèt pacientament l'istòria d'Emmanuel

a Daniel Terral pel polit raconte de l'art d'escriure

a Josée Lartet-Geffard per son ospitalitat que balhèt las condicions bonas per un trabalh eficaç

a tote-as los artisans pedagogics per sa peira portada a las montjòias del camin institucional : articles, revistas, libres e... monografias !

E de segur, mai que mai, mercé a Eric per « l'intendéncia » e a Martin per son sosten.

A René que m'incita totjorn a « prene la risca del desconegut » (prononciar m'autorisar)

A Maurice que m'encoratja de longa de sos « prenda des notes »

A Éric, Simon, Martin

Table des matières

Introduction	6
Calandreta et choix pédagogiques	6
Travail vrai	8
Du sens	9
Calandreta et Techniques Freinet / Pédagogie Institutionnelle	10
Du sens de mon mémoire dans ce contexte	11
Première partie - Emmanuel, ou parler celui qui ne parle pas	13
Accueillir	13
Écrire...	16
Un compagnon	22
Métier	24
Conseil	25
Marché	26
Imprimerie	28
Parler	28
Au cheval	31
Écrire ?	32
Deuxième partie - La monographie comme langage	35
Techniques Freinet, Pédagogie Institutionnelle	35
Origines	37
Techniques Freinet	38
Psychothérapie Institutionnelle	40
Psychothérapie Institutionnelle : présentation rapide	44
Pédagogie Institutionnelle	45
Les TFPI dans ma classe de Petite et Moyenne Section en 2010-2011	48
La présentation des cahiers voyageurs.....	48
Présentations de lecture	48
Autres présentations.....	49
Le « Quoi de Neuf ? »	49
Le Conseil	50
La correspondance	50
Albums	51
Les métiers	52
Les équipes	52
La monnaie	52
Les ateliers et coins jeux	52
La monographie, les monographies, des monographies...	53
Une définition ?	54
Des monographies : pourquoi ?	61
Une écriture accompagnée	63
Lire des monographies	66
Troisième partie - Emmanuel, ou parler celui qui ne parle pas : de la prise de notes à la monographie	72
Prise de notes	72
Lectures	74
« Ne rien dire que nous n'ayons fait »	80
Ouvertures	86
La monographie d'écolier : seul langage possible en pédagogie	86
Bibliographie	91
Filmographie	92
Sitographie	92
Annexes	94

Introduction

Calandreta et choix pédagogiques

Selon la « Charte des Calandretas »¹, « l'objectif de Calandreta est de transmettre la langue et la culture occitanes aux enfants en assurant leur scolarisation en occitan dès l'école maternelle. » Dans les articles 3.4 et 3.5, la Confédération des Écoles Calandretas fait explicitement référence à la pédagogie Freinet et à la pédagogie institutionnelle :

Article 3.4 : Calandreta, avec les enseignants organisés en équipes pédagogiques et en partenariat avec l'établissement APRENE, développe une méthode de pédagogie qui tient compte principalement, dans sa pratique, des travaux des courants pédagogiques « techniques Freinet » et « pédagogie institutionnelle » et des psycholinguistes sur l'éducation bilingue en immersion précoce.

Article 3.5. Calandreta encourage la mise en place d'institutions dans les classes qui donnent la parole aux enfants, qui les rendent autonomes, qui règlent la vie des groupes, qui ouvrent la classe vers l'extérieur.

Il semble alors légitime de se demander en quoi ces choix pédagogiques peuvent être pertinents pour permettre un apprentissage linguistique.

Pour les Calandretas, il s'agit donc de transmettre une langue : de partager une culture, un savoir, de faire vivre cette langue, d'y donner du sens... Nous souhaitons donc dépasser le seul apprentissage d'un outil de communication supplémentaire : instituée, plutôt qu'instrumentalisée, la langue occitane trouve de plein droit son statut et la reconnaissance qu'elle mérite, elle participe de fait à la construction du sujet.

Dans nos réunions d'enseignants, nous constatons souvent, y compris dans les « petites classes », que les premières productions orales en occitan se font dans les lieux de parole et, plus généralement, dans ce qu'à la suite de Fernand Oury et de Célestin Freinet² nous appelons les Institutions : « Quoi de Neuf ? », Conseil, Correspondance, Texte Libre, choix et mise au point de textes pour un journal, un album ... C'est ce constat qui m'a amenée à m'intéresser aux rapports, aux liens, entre enseignement en occitan et choix pédagogique des Techniques Freinet et de la Pédagogie Institutionnelle (TFPI), qui semblent aller de soi dans la Charte...

Je reprends à ce sujet des idées exposées par Renzo Titone :

Le vrai bilinguisme comporte non seulement le domaine structural de deux codes linguistiques, mais, plus profondément, la possession hautement personnalisée de deux systèmes de pensée [...], et dès lors de deux cultures. Le vrai bilinguisme est en même temps « biculturalisme ». Ce n'est que dans ce sens que le bilinguisme, plutôt que de représenter un obstacle pour le développement de l'individu, représente un enrichissement de la

¹ Charte des Calandretas : <http://calandreta.org/Charte-des-Calandretas.html>, annexe III

² cf. supra, p. 53

personnalité.³ [...] il faut retenir que le bilinguisme, loin d'être réductible à la possession égale et immédiate de deux instruments d'expression et de communication verbale, se présente au contraire, comme un état acquis de la personnalité individuelle [...] il est évident que le bilinguisme, comme n'importe quel autre système de comportement, est le résultat d'une interaction intime entre locuteurs dans des situations de communications précises. Le bilinguisme représente donc une structuration particulière de la personnalité individuelle sous l'aspect expressif et communicatif.⁴

Quand nous présentons la Calandreta de la manière la plus simple, nous disons enseigner en occitan et non enseigner l'occitan. Mais il est difficile de parler de langue, sans parler de parole. Comment s'approprier une langue sans avoir la parole, sans savoir qu'on a la parole ? C'est l'individu, reconnu sujet et désirant, qui seul peut faire cette appropriation, quand il y trouve du sens. Les TFPI, parce qu'elles permettent des entrées différentes dans la classe, parce qu'elles mettent en place des lieux de paroles différents, donc des possibilités de paroles différentes, des écoutes différentes, des silences aussi, laissent la place à l'émergence de ce désir. On peut alors prendre la parole, dire ce que l'on a à dire, dans une classe où l'on se sent et se sait écouté, protégé et aidé.

Le sens jaillit de l'effet produit... sur l'autre.

La parole institue le groupe et la personne. L'occitan est institué dans la classe et en chacun.

Selon Gilbert Delgalian :

Le bilingue n'est donc pas un locuteur parfait. Si ce n'est pour les fondements de l'oral, parfaitement maîtrisés dans les deux codes. C'est en somme l'oral – celui de la vie quotidienne – qui, sous réserve d'un environnement favorable, fait d'un enfant un vrai bilingue.⁵

En se familiarisant avec les sons, les mots, les concepts de l'autre langue, et les objets de l'autre culture, le bilingue intériorise tout jeune une autre façon d'être. Il intériorise l'Autre comme une part de lui-même, une autre modalité de lui-même. Jusque dans la dimension, physiquement vécue, d'une utilisation différente de sa voix, de sa bouche, de son souffle et de tous ses muscles, mobilisés pour communiquer autrement.

Avoir intégré l'Autre en soi, c'est ne plus jamais pouvoir regarder les autres somme complètement différents. C'est les appréhender dans ce qu'ils ont à la fois de commun et de différent [...] Cette perception de l'Autre confine à l'intime, puisque c'est avec sa propre parole que le bilingue construit sa deuxième langue, son autre soi-même.⁶

Quelle que soit la langue enseignante, l'école – et *a fortiori* l'école maternelle – devrait déjà être « l'école du langage ». C'est d'autant plus vrai pour nous, avec l'occitan : nous ne sommes pas ici pour l'inculquer, en tant que « fonctionnaire », ou pour l'insuffler en tant que militant, mais bien pour l'instituer, en tant... qu'instituteur ou institutrice.

³ Titone, Renzo, *Bilinguismo precoce e educazione bilingue*, Roma : Armando Armando (Bruxelles : Dessart, pour la traduction française), 1972, p. 50

⁴ Idem, p.139

⁵ Delgalian, Gilbert, *Enfances plurilingues, témoignage pour une éducation bilingue précoce*, Paris : L'Harmattan, 2000, p. 19

⁶ Idem, p. 36

Les Techniques Freinet sont, entre autres, des pratiques qui remplacent l'imitation et la répétition par l'obligation de l'échange et mettent en place les possibilités matérielles, organisationnelles et psychiques de cet échange. La présence à l'école et l'investissement progressif de la langue, prennent sens parce que la parole dite a du pouvoir sur l'autre et sur le milieu. Le sens jaillit de l'effet produit sur l'autre.

Par exemple, l'existence du journal fait que le texte que j'écris pourra être lu. Mais c'est à la condition que je le présente à la classe, que j'accepte de le reprendre, de le corriger avec l'aide de la classe... On pourrait multiplier les exemples en parlant de la fabrication d'albums, de la correspondance, de l'imprimerie où les mots (et la langue) se fabriquent, se manipulent physiquement...

C'est dans la relation entre les diverses possibilités d'expression et la rigueur indispensable à la compréhension et/ou à la diffusion que, avec l'aide et le modèle des autres, se fait l'apprentissage.

Pour les enseignants, il y a également obligation de productions et d'échanges : par nécessité pratique, pour combler les manques et fabriquer des outils, pour ne pas rester seul, à la suite de Freinet, du mouvement Freinet et de la Coopérative de l'Enseignement Laïc (C.E.L.)

Généralement, quel que soit le niveau scolaire où j'enseigne, je débute l'année par la production d'un album : avec les enfants, nous passons de l'expression des idées, en français, en « francitan » ou en occitan, à la rédaction d'un texte occitan. De l'écoute à la diffusion, en passant par l'écriture, la lecture, la relecture... L'objet terminé va permettre, entre autres, de véhiculer cette langue : dans la classe (bibliothèque, séances de lecture...), dans les familles, vers l'extérieur (visiteurs, correspondants...).

Travail vrai⁷

Ce travail, qui est du côté du « travail vrai », nous permet de construire un savoir, en même temps qu'un « trésor commun ». Je n'attends pas que les enfants connaissent et maîtrisent parfaitement la langue occitane, son lexique, sa syntaxe... Chacun peut dire, se dire, dans la langue qu'il choisit et se reconnaître dans celle (différente ou non) de l'objet fini. Ainsi, cette langue d'abord parlée par la maîtresse et les anciens seulement, chacun peut la faire sienne :

⁷ Cette expression fait référence aux nombreux écrits de Célestin Freinet, dont les *Dits de Mathieu* ou les *Invariants Pédagogiques* : « Ce que nous avons apporté de nouveau à la pédagogie, c'est cette possibilité technique de faire effectivement dans nos classes du travail vivant [...] » (extrait de l'invariant n°9) ou : « Ce n'est pas le jeu qui est naturel à l'enfant, mais le travail. » (invariant 10 ter)

elle n'est pas artificiellement injectée et répétée, ânonnée... Comme pour la lecture ou l'écriture, on n'attend pas de savoir pour s'autoriser à faire (atelier écriture, Texte Libre...). Ce qui veut dire aussi que chacun prend le temps qu'il veut, qui lui est nécessaire, pour écouter avant de se lancer à parler. Comme pour tout apprentissage, il n'est pas question de nier ici les temps d'observation et d'imitation (assimilation), avant ou en même temps que ceux de production propre.

L'apprentissage mutuel, qui existe dans la classe à divers niveaux, a ici aussi tout son sens : il n'est pas rare que l'un ou l'autre des élèves donne le mot ou la tournure juste à celui qui le cherche avant que j'aie à intervenir, ou qu'ils cherchent ensemble (dictionnaire, lexique, livres...). Les progrès de tous et de chacun sont portés par l'ensemble de la classe. D'autant plus que les enfants savent, parce que ça leur a été signifié clairement par les parents et les enseignants, qu'ils apprennent (aussi) l'occitan.

Le trésor commun, provisoire et ayant un fort potentiel d'enrichissement, se construit peu à peu. C'est souvent un travail délicat et lent : il se forge progressivement, des apports de chacun, des interventions des uns sur les autres, des accompagnements mutuels... Il devrait pouvoir laisser la place aux apports sauvages, aux emprunts, aux incursions dans le français pour, sur un savoir déjà là, se structurer, enrichir les connaissances, sans polluer, travestir ou défigurer la langue occitane. C'est en ce sens aussi, parce qu'elle accepte de bouger, qu'elle peut assimiler sans y perdre son intégrité ou ses particularités, et qu'elle ne souffre pas de ces néologismes, que cette langue vit.

La correspondance scolaire, le texte libre ou le journal... vont dans la même direction : travail sur la langue orale et écrite, en occitan, diffusion dans des cercles plus ou moins larges, acculturation des alentours de l'école (familles)... Ces Techniques Freinet de base permettent ce travail « vrai », authentique, qui donne sens aux apprentissages et soutient l'utilisation de cette langue qui circule dans les échanges. Comme pour les albums, le travail aboutit à un objet achevé, de bonne présentation. C'est l'occasion aussi de rencontrer d'autres personnes avec qui parler en occitan, et qui ne le feraient peut-être pas spontanément.

Du sens

Pareillement, l'ensemble des institutions de base de la classe coopérative, donne sens à cette langue, elle-même travaillée comme institution. Évidemment, il n'y a peut-être pas lieu de s'étonner de voir les enfants commencer à s'exprimer en occitan principalement, pour un

temps, au Conseil ou au « Quoi de Neuf ? » : la grande majorité ne connaissent ces institutions qu'à l'école où ils les découvrent. Contrairement aux noms d'objets usuels (par exemple), ils n'ont pas l'équivalent en français et ne peuvent faire le parallèle. À la limite on pourrait penser qu'ils savent ce qu'est un « Que de Nòu ? », mais pas un « Quoi de neuf ? », peu habitués qu'ils sont à traduire mot à mot. Mais cela ne durerait qu'un temps. Et leurs interventions en occitan, dans ces lieux, ne se limitent pas aux maîtres-mots qu'ils ne pourraient trouver nulle part ailleurs (« *lo conselh comença* », « *la paraula es a* », « *lo que de nòu es acabat* »...) C'est bien l'ensemble de leurs paroles qui se dit, ou essaie de se dire, en occitan.

Cette volonté s'étend ensuite sans hiérarchie, dans la chronologie, dans la classe lors des moments de travail, avec le maître puis les pairs, puis dans les moments moins structurés, et par la suite dans la cour...

Cela conforte le fait que ces institutions donnent du sens, du poids, à la langue utilisée. Elle n'est pas pour autant langue du pouvoir, au sens péjoratif du terme (ceux qui savent parler mènent la classe), mais dans une classe cohérente, elle est accessible et investie. Chacun parle pour dire ce qu'il a à dire (tout peut se dire en occitan), et n'utilise pas l'occitan dans le (seul) but de faire plaisir au maître. Dans la mesure où cette langue est là, disponible et à portée, où elle permet toute expression et où des garanties de sécurité existent de fait et fonctionnent, il n'y a « plus qu'à » s'en servir. D'autant plus qu'elle empreint la vie quotidienne, la culture dans laquelle on évolue, à des niveaux plus ou moins diffus, plus ou moins latents : de fait elle existe et détermine un certain mode de pensée.

Calandreta et Techniques Freinet / Pédagogie Institutionnelle

Les lignes qui précèdent ne sont pas une approche purement linguistique : je n'en ai pas les compétences. Ma pratique est celle de l'enseignement en occitan et ce qui m'intéresse ici est l'appropriation que s'en font les élèves de nos classes.

Le terme « d'immersion linguistique », pourrait laisser penser à une certaine passivité, sans échange et sans action réciproque sur l'objet d'apprentissage. C'est tout le contraire de ce qui se passe. Enfants et adultes ne sont pas mis dans un bain qui s'infiltrerait peu à peu, mais à partir de bases plus ou moins solides, personnelles, ils se fabriquent et font leurs les éléments d'un savoir, seuls, entre pairs ou accompagnés.

L'adulte, parce que lui-même a un rapport étroit avec cette langue, sûrement fait de connaissances, mais aussi de plaisir, de liens affectifs, est à la fois guide et compagnon, soumis lui aussi aux mêmes contraintes et aux mêmes exigences, prêt pour de nouvelles connaissances, tout en restant le maître.

On ne peut donc pas, à proprement parler, présenter les Calandretas comme des écoles occitanes où l'on pratiquerait « en plus » les Techniques Freinet et la Pédagogie Institutionnelle. Ces dernières apparaissent plutôt comme la réponse à l'enseignement dans une langue, ici l'occitan, considéré dans son entier : langue, culture, transmission, accompagnement...

En effet, il est bien question ici de partager un savoir, une culture, et pourquoi pas un appétit, une gourmandise, d'accompagner les élèves et de mettre en place un réseau d'accompagnement. Un choix donc, parce que ce sont des écoles occitanes et parce que l'occitan n'est pas un objet à découvrir, mais une langue vivante.

Du sens de mon mémoire dans ce contexte

Les deux aspects, le linguistique et le pédagogique sont ainsi indissociables. Dans la Charte des Calandretas, ils sont d'ailleurs également liés à deux autres dimensions dont ils ne peuvent être séparés : l'associative et celle des pratiques culturelles occitanes. « C'est la rencontre des quatre qui s'identifie sous le vocable Calandreta » (Charte).

C'est dans le respect de ce cadre-là que j'ai choisi de développer dans mon mémoire de master l'approche pédagogique. Au sein même de cette dernière, je me concentrerai sur une dimension particulière qui est la monographie d'écopier⁸.

Je n'oublie pas pour autant l'aspect linguistique de mon métier. Rappelons-le, les Calandretas ont choisi l'enseignement en immersion linguistique. C'est dire que de l'accueil du matin au bilan du soir, l'occitan est la langue de l'école. Si la monographie en cours met l'accent sur le fonctionnement de la classe et s'intéresse au cheminement d'Emmanuel à travers les outils utilisés et les institutions mises en place, s'attarde sur ses rencontres avec les autres élèves ou s'interroge sur ce qu'il peut bien s'y passer pour lui et les autres, l'occitan reste présent en filigrane : c'est la langue de la classe.

Il ne m'a donc pas paru nécessaire de le préciser davantage.

⁸ Texte écrit à partir de notes prises par l'enseignant, relatant l'évolution d'un élève (ou d'une institution) pendant un laps de temps plus ou moins long. Cf supra, p. 52

Mais il se trouve qu'Emmanuel ne parle pas : il ne s'agit pas d'un mutisme, fut-il sélectif. Ses capacités langagières sont, pour le moment, celles d'un enfant de huit à dix mois, au stade des lallations. On ne trouvera donc pas dans le texte en question d'éléments d'ordre linguistique ni de mentions particulières quant à l'utilisation de cette langue par Emmanuel.

La question de la pertinence de ce choix pour un enfant avec de telles difficultés est rapidement évoquée : de fait, le choix des parents quant à la scolarisation de leur enfant ne m'appartient pas.

Quant à la rédaction même de ce mémoire, cette version française n'en est que la première étape. En effet, tant pour la rédaction de la monographie que pour celle de la deuxième partie, les personnes avec qui je travaille et les ressources disponibles sont majoritairement francophones. Pour une question d'efficacité et de bonne communication, j'ai donc entamé ce travail en français. Mais, par conviction plus que par militantisme, je compte le mener à terme avec une version occitane. Seules les contraintes du calendrier m'en ont empêchée pour l'instant.

Ainsi, après avoir présenté *in extenso* « Emmanuel ou parler celui qui ne parle pas », monographie qui constituera la totalité de la première partie de ce mémoire, je m'attacherai à détailler les origines et les fondements de ce type d'écriture, ainsi que sa place particulière dans la pédagogie institutionnelle dont il est question ici. Ce sera la deuxième partie.

Enfin, avant de conclure, je proposerai dans une troisième partie, une lecture de cette monographie passée au filtre des éléments exposés dans la description de cet outil.

Je souhaite ainsi apporter des éléments de réponse à la question centrale de ce mémoire : en quoi la monographie est-elle le seul langage possible en pédagogie institutionnelle ?

Bien évidemment, il ne s'agit pas d'une thèse exhaustive sur la monographie d'écolier, mais étant moi-même sujet et partie prenante du texte présenté, je tenterai d'aborder cette problématique en évoquant l'implication du sujet scripteur et lecteur et en envisageant la pédagogie institutionnelle pour ce qu'elle est profondément : une *praxis*.

Première partie - Emmanuel, ou parler celui qui ne parle pas

Accueillir

Lundi 6 septembre 2010

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

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

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

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

septembre

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

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

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

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

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

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

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

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

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

appris à éviter les rencontres frontales. Bien que démarrant avec les « petits », j'ai confiance en la classe institutionnelle, en ses capacités à inventer des liens, des passages, des entrées possibles. Je pense souvent à un passage lu dans *À quelle heure passe le train ?*⁹ Jean Oury et Marie Depussé évoquent Perceval qui, dérangé dans son « *musement* », a déjà mis à terre deux chevaliers venus l'aborder de front. Gauvain s'approche alors en douceur, en oblique dit Jean Oury, et convainc Perceval de le suivre... Emmanuel, lui, ne muse pas, loin de là ! Mais dans son agitation, un de nous, ou lui-même, trouvera sans doute un jour ou l'autre une accroche possible.

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

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

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

Le mois de septembre égrène ainsi des hauts et des bas. Des jours où je noterai « *Impression que c'est pire. Cris, jeux par terre, coups de pieds...* » et d'autres que je qualifierai de « *calmes* ». Je suis parfois surprise par l'absence de critiques au Conseil¹⁰ et, au contraire, la grande attention dont font preuve les autres élèves.

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

⁹ Oury Jean, Depussé Marie, *À quelle heure passe le train...*, Paris : Calmann-Lévy, 2003, p. 49

¹⁰ Institution centrale de la classe P.I., lieu de décisions, de régulation des conflits, d'élaboration des règles de vie, de reconnaissance des progrès (apprentissage et comportement), d'organisation des projets collectifs et des prises de responsabilités, rôles, fonctions et métiers. Il est « Tiers » qui permet le décollage pour chaque enfant d'avec l'adulte et entre chaque membre du groupe.

Le Conseil se réunit généralement une ou deux fois par semaine selon une durée déterminée à l'avance (1/2 heure en moyenne mais cela peut varier avec l'âge des enfants) et toujours à un moment précis dans l'emploi du temps. Le Conseil a son propre rituel, ses maîtres-mots, et son organisation, présidence, secrétariat, lieu, place des chaises, ...
Glossaire PI, Association Pratiques de la Coopérative, 2001

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

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

Antoine : « *Tu veux lui apprendre ? »*

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

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

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

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

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

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

Écrire...

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

Quelques mois avant la rentrée, je me projette dans cette classe, imaginant ce que je vais « ressortir de mes cartons », mais aussi ce que je ferai sans doute différemment, forte de mon expérience. Je sais déjà que la PI est possible, que les institutions peuvent se mettre en place mais surtout se vivre. Avec des dimensions différentes, propres à cette tranche d'âge, mais

non moins pleinement qu'avec des élèves plus grands. Cependant, je ne peux m'empêcher d'avoir un peu peur de ces « petits ». Ou de moi-même.

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

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

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

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

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

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

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

croyais savoir ou savoir faire « en PI » s'écroule, me paraît dérisoire et puis, quand même, il y a les autres élèves, qui ont besoin de moi, et je ne peux pas me couper en deux.

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

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

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

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

En octobre 2010 je participe comme les deux années précédentes aux rencontres de pédagogie et psychothérapie institutionnelles de La Borde, clinique de psychothérapie institutionnelle où on retrouve des structures analogues à celles de nos classes de pédagogie institutionnelle. En réalité, c'est plutôt l'inverse, c'est la pédagogie qui a emprunté à la psychothérapie¹¹ ! Comme les autres fois, ces journées sont organisées autour de présentations en grand groupe (essentiellement des monographies) et d'ateliers en groupe plus restreint. Il y a aussi des moments inhérents au lieu qui nous accueille et aux personnes qui nous y reçoivent : visite guidée par les « poissons-pilotes¹² », participation au « RAIL¹³ », repas de midi pris avec les labordiens...

Je me lance : je propose de présenter mes premières notes, dans un petit groupe. C'est bien sûr une « proposition intéressée » : à l'issue de ma lecture, je sais bien qu'il y aura échange,

¹¹ La Borde est une clinique psychiatrique privée pour adultes, agréée et conventionnée. [...] Depuis sa fondation, en Avril 1953, par le Docteur Jean OURY, la clinique de la Borde s'inspire des mêmes "principes" : ceux de la psychothérapie institutionnelle. (<http://www.cliniquedelaborde.com/>) Des rencontres de praticiens de la pédagogie et de la psychothérapie institutionnelles sont organisées chaque année à la clinique de La Borde.

¹² Pensionnaires connaissant bien la Borde et accueillant volontiers les nouveaux arrivants. (*Petit glossaire labordien*, site indiqué)

¹³ Réunion d'Accueil et d'Informations Labordiennes.

échos, suggestions... et c'est effectivement ce qui se passe. Personne ne trouve bien évidemment de solution miracle, mais l'attention de chacun est déjà un soutien, et les questions ou remarques me permettent d'avancer. Certains me suggèrent de m'appuyer sur les équipes, d'autres sur les ceintures, ou sur la monnaie... Même si de retour en classe, je « m'aperçois » que cela n'ira pas de soi, ou que ce qui me paraissait clair et évident ne l'est plus, je reste portée par ces paroles.

Aux réunions de La Borde, il y a les mêmes structures que dans nos classes (« *C'est pareil* », dit Jean Oury) : des règles, une disposition, un président, un tour de parole... mais il y a aussi des personnes qui entrent, sortent, rentrent, ressortent. D'autres, ou les mêmes, qui parlent fort en dehors de l'échange en cours, font racler leur chaise bruyamment sur le sol ou claquent la porte. D'autres dorment ou somnolent. Et pourtant... la feuille de route est remplie, les ateliers sont tenus, les activités sont faites, les choses sont dites.

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

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

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

interlocuteurs et je n'y ai donc pas répondu vraiment, pensant sans doute que « c'était évident que l'occitan n'avait rien à voir dans les difficultés d'Emmanuel. »

Finalement, ce sont plutôt les discussions informelles qui me restent :

- une des participantes du petit groupe de 2010 me disant son plaisir de retrouver Emmanuel et de suivre ainsi notre travail,
- quelques échanges avec Francis Imbert autour de l'énigme... Échanges que je n'ai pas notés, tant dans un dialogue cela ne m'est pas très naturel, mais je le regrette.
- une remarque sur la différence entre le travail sur le texte écrit et le fait de l'entendre lire m'a fait mesurer cette dimension de la présentation orale aux autres que l'on trouve décrite dans des études sur le sujet,
- nos échanges sur le trajet aller, avant la présentation, avec mes collègues qui ont lu le texte et connaissent Emmanuel.

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

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

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

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

Pour diverses raisons qui n'ont sans doute pas leur place ici, il n'y a plus de groupe de travail de pédagogie institutionnelle dans ma ville. C'est un grand manque, dont j'ai pâti particulièrement cette année et qui transparaît dans le texte : on lit souvent dans les monographies les apports d'un tel groupe, l'accompagnement, le soutien, les conseils. Travailler régulièrement avec un groupe de pairs n'aurait sans doute pas gommé toutes les

difficultés, mais je sais, pour l'avoir pratiqué, combien cela m'aurait aidée dans mes hésitations, portée dans mes questions, soutenue... Combien cela m'aurait évité d'errances aussi. Mais il ne m'appartient pas de refaire l'histoire.

Dans ces conditions, difficile aussi de penser écrire une monographie, ni même un texte qui s'en approche. La forme de travail qui en a permis l'élaboration est donc assez inhabituelle : aux échanges de courriels et présentations orales que je mentionne plus haut, se sont ajoutés d'autres échanges épistolaires, notamment avec Brigitte Vicario et Pierre Johan Laffitte, des temps de parole dans le cadre de plusieurs sessions de formation au sein du mouvement Calandreta, et une réunion de travail avec Agnès Dumand, Patrick Geffard, Guy Hervé et Muriel Prué, membres du PIG¹⁴, suivie d'échanges de courrier pour la mise au point...

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

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

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

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

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

¹⁴ Groupe de Pédagogie Institutionnelle de Gironde

Un compagnon

Lundi 4 octobre

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

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

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

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

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

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

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

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

Jeudi 7 octobre

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

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

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

Et Antoine ?

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

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

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

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

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

Métier¹⁵

Jeudi 31 mars

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

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

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

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

Loïs : « *Alors ce sera son métier.* »

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

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

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

¹⁵ Chaque métier correspond à des tâches utiles à la vie de la classe : portier, bibliothécaire, effaceur de tableau... Chaque métier est exercé par un élève qui en a les compétences et qui s'engage pour un temps suffisamment long. À travers son métier, l'élève s'inscrit en tant que Personne dans la classe : il devient une maille essentielle de la chaîne collective. Le métier donne à chacun un statut qui lui permet de proposer, de parler au Conseil en tant que tel, et de participer à la décision. Des métiers sont attribués en Conseil.

GLOSSAIRE PI, Association Pratiques de la Coopérative, 2001

Conseil¹⁶

Lundi 9 mai (rentrée de vacances de printemps)

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

C'est la première fois qu'on en parle ainsi, « longuement », au Conseil : effet cumulé du retour du Conseil le matin et de la présence effective d'Emmanuel ?

¹⁶ cf. note 10, p. 14

Marché¹⁷

Vendredi 19 novembre

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

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

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

Vendredi 17 décembre

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

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

¹⁷ La monnaie intérieure est une vraie monnaie dont la validité se limite à la classe. Les élèves sont payés pour certains travaux en exerçant leur métier d'écolier, et paient des amendes pour les infractions aux lois et aux règles de vie communes. Ces paiements sont tarifés et tiennent compte des compétences de chacun ainsi que des progrès scolaires plus que de la quantité du travail. Mais la monnaie n'a de sens que si elle peut être utilisée : d'où le marché. Celui-ci est un moment où chacun peut vendre (petits objets personnels, bricolages fabriqués en classe ou apportés de la maison,...) ou acheter (ce que proposent les autres, ou du matériel d'école tels qu'une gomme, un stylo...).
GLOSSAIRE PI, Association Pratiques de la Coopérative, 2001

Vendredi 14 janvier

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

Jeudi 31 mars

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

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

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

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

Jeudi 7 avril

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

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

Imprimerie¹⁸

Lundi 18 avril

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

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

Parler

Vendredi 5 novembre

Comme chaque matin, nous sommes sur les bancs : présences, date, emploi du temps de la journée... Puis nous répondons aux correspondants. Emmanuel vient dans ce coin, et joue avec un personnage de la maison de poupée : il le déplace sur les portemanteaux vides et lui

¹⁸ Dès 1926, Célestin Freinet introduit une petite imprimerie avec presse, composteurs et casse- Les Textes Libres choisis ou les comptes rendus sont tirés par les élèves, pour eux et les correspondants et pour le journal de la classe. C'est un outil qui nécessite entraide et coopération, toujours utilisé.

GLOSSAIRE PI, Association Pratiques de la Coopérative, 2001

parle. Nous travaillons avec ce drôle de bruit de fond, d'autant que son volume augmente à proportion de ma voix pour essayer de mener à bien l'écriture collective de cette lettre aux correspondants...

Jeudi 13 janvier

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

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

Mardi 15 mars

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

Lundi 9 mai (rentrée de vacances)

Emmanuel vient s'installer dans le coin bibliothèque avec nous. S'installer... c'est un bien grand mot : il reste debout sur le banc et je lui demande de descendre chaque fois qu'il monte sur le dossier. Il a sa voiture et alterne des « *tatatitaka* » adressés au groupe, avec des rugissements de lion ou des bruits de voiture qu'il déplace sur le mur. Il est impossible de le faire taire (!) ni même baisser le son. Ce fond sonore accompagnera nos retrouvailles, l'installation du nouveau calendrier, la mise à jour du tableau de la date malgré l'absence de

Loan dont c'est le métier, le pointage des présences et des absences, et la présentation des cahiers de vie. Soit plus ou moins une demi-heure. Une seule fois, parmi les questions sur les cahiers, survient un « *Tu peux répéter parce que avec Emmanuel j'ai pas entendu !* »

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

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

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

Vendredi 13 mai

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

Je suis émue !

Mardi 7 juin,

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

Au cheval

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

Vendredi 1^{er} Avril

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

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

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

Depuis le début de la séance Emmanuel a une bombe sur la tête comme pour dire qu'il est prêt à monter. Quand le cheval est arrêté pour un changement de cavalier, il met son pied à l'étrier, plusieurs fois... mais il ne peut monter seul et refuse l'aide en reculant violemment, en criant. Joëlle m'explique que sans doute ce qui lui fait peur, c'est le passage, ce qui lui fait envie, c'est être là-haut... Mais on ne va pas l'empoigner de force. Il a sans doute un chemin à faire seul. Monter sur ce cheval n'est pas un but en soi mais c'est finalement la réduction

ultime de la distance et c'est surtout vaincre sa peur ou du moins son appréhension. Qu'il ne monte pas n'a guère d'importance, au fond, mais voir ainsi Emmanuel aux prises de tant d'émotions, d'une envie flagrante, et d'une appréhension sans doute tout aussi grande, fait réfléchir à l'aide qu'on pourrait lui apporter.

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

Écrire ?

Tout au long de l'année je me suis demandée que faire, comment l'aider, que lui apporter. Cela ne m'a pas empêchée de l'accueillir, mais ses réactions me renvoyaient souvent à mes questions : que « faut-il » faire et comment ? Quand il partait alors que je lui adressais la parole : fallait-il persévérer ou rester dans le silence pour ne pas le faire fuir ? Quand il s'installait pour la préparation du goûter avec une autre équipe que la sienne : fallait-il l'accepter comme nous l'avons fait ou le renvoyer vers ses équipiers pour qu'il entre dans « son » équipe ?

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

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

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

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

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

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

Le 15 mars 2012, je note qu'Emmanuel est venu dans la ronde que nous faisons pour nous rassembler dans la cour avant de commencer la séance de psychomotricité. Maintenant il ne s'installe plus au milieu du cercle formé par les autres, mais vient donner la main. Il sollicite même du regard, du sourire et parfois de la voix, les copains à qui donner la main. Il fait avec nous les mouvements « d'échauffement » et semble même les anticiper, tout en commençant et s'arrêtant au signal donné. Comme chaque fois dans ces moments-là, il affiche un grand sourire.

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

directement au départ. Mais il y attend le nouveau feu vert et ne gêne ni ne bouscule cette fois personne sur le chemin.

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

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

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

Deuxième partie - La monographie comme langage

Ici se termine le récit de ces deux années scolaires. La monographie proprement dite, elle, n'est pas encore terminée : il lui reste à travailler elle-même, comme le bois travaille : c'est qu'il n'y a pas une lecture, mais des lectures... Nous y reviendrons.

Ainsi, « la structure résiste aux secousses... » Mais la structure, justement, qu'en est-il ?

Emmanuel a traversé la classe, ses progrès sont infimes mais réels. Alors, pourquoi choisir cet enfant-là ? J'aurais pu montrer des réussites éclatantes, choisir un autre angle d'approche ou tout simplement raconter ma classe par le « menu » : présenter et commenter l'emploi du temps par exemple.

Ici, on lit des éléments de classe, on devine une couleur : à l'instar du portrait d'Emmanuel, la peinture de la classe est faite de points et de petits traits. Approchons-nous alors. Sans doute me faut-il d'abord baliser cette classe et préciser d'où elle vient : pour reprendre le titre d'un texte de l'association *Genèse de la Coopérative*¹⁹, « Techniques Freinet Pédagogie Institutionnelle, de quoi parlons-nous ? »

Techniques Freinet, Pédagogie Institutionnelle

En 1999, dans le premier chapitre de leur *Mémento de Pédagogie Institutionnelle*²⁰, René Laffitte et le groupe *Vers la Pédagogie Institutionnelle* écrivaient : « Nous reprenons volontiers à notre compte le texte suivant, mis au point par notre ancien groupe *Genèse de la coopérative*. Nous ne voyons pas comment, en un seul texte, dire mieux et aussi brièvement ce dont il s'agit, lorsque nous parlons de classes coopératives Techniques Freinet-Pédagogie Institutionnelle (TFPI). »

Si à mon tour je me permets de reproduire ce texte, c'est avec les mêmes arguments : comment dire mieux ? Mais c'est aussi que je dois ma formation pour partie à *Genèse de la Coopérative*, avec un premier stage en 1989, puis à *Pratiques de la Coopérative-réseau TFPI* à partir de 1992, et pour autre partie au travail au sein du groupe de Pédagogie Institutionnelle de Béziers (actuel ChamPI) dont René Laffitte fut longtemps responsable et surtout compagnon de travail.

¹⁹ Module de travail créé en 1978 par des responsables du mouvement Freinet, *Genèse de la coopérative* se scindera en 1992 en deux associations distinctes : l'Association Vers la Pédagogie Institutionnelle et Pratiques de la Coopérative-réseau TFPI

²⁰ Laffitte René, *Mémento de Pédagogie Institutionnelle*, Vigneux : Matrice, 1999

Techniques Freinet, Pédagogie Institutionnelle, de quoi parlons-nous ?

Un champ... limité à notre compétence : la classe coopérative primaire, ce qui s'y passe et fait évoluer enfants et adultes (la même pédagogie est utilisable avec des adultes).

Un objectif : l'analyse, nécessaire au travail, de ce qui se passe dans des classes coopératives réelles, actuelles.

Un langage : la monographie d'écopier (ou de classe). Ne rien dire que nous n'ayons fait. S'interdire les généralisations hasardeuses, les il faut et il faudrait des pédagogies intentionnelles.

Un point d'appui : le travail théorique de la psychothérapie institutionnelle (cf. Tosquelles, Jean Oury, Guattari,...). Le terme Pédagogie Institutionnelle fut proposé par Jean Oury en 1958.

Et trois dimensions nécessaires :

- Les techniques, la production, l'organisation (cf. Marx, Freinet)
- Le groupe et ses effets (cf. Moreno, Lewin, ...)
- L'inconscient (cf. Freud, Lacan, Dolto).

Quelques lignes directrices (cf. Freinet et d'autres)

Embrayer sur la vie, sur la réalité.

Donner du tirage : trouver ou créer des situations génératrices d'action.

Utiliser l'acquis, les compétences, l'apport des enfants et du milieu.

Substituer aux motivations-ersatz (concurrence, notes, classement) une pédagogie de la réussite individuelle et collective.

Remplacer la discipline de caserne par la discipline de chantier.

Tous les enfants sont différents : la classe homogène est une vue de l'esprit.

L'école sur mesure où, le désir retrouvé, chacun travaille à son niveau, à son rythme, selon ses possibilités actuelles.

Bonne ou mauvaise, toute relation duelle, pédagogique, est nocive : des médiations sont indispensables.

Les échanges matériels, affectifs, verbaux, sont condition de tout progrès (échange implique réciprocité).

Favoriser la vie sociale en tenant compte des effets du groupe.

L'inconscient est dans la classe : quand la parole s'arrête, le symptôme parle.

Inévitables et nécessaires, tensions et conflits se résolvent en passant pas la parole, par le symbolique, etc.

Les techniques utilisées

Essentiellement les techniques Freinet qui assurent les apprentissages scolaires et des productions échangeables, qui imposent la coopération et l'ouverture de la classe sur le monde actuel :

- à partir de l'expression libre des enfants (parole, texte, dessin), le journal scolaire imprimé, échangé, diffusé.
- la correspondance et son complément : les sorties-enquêtes ;
- les outils autocorrectifs permettant le travail libre et le contrôle personnel.

Quelques institutions variées et variables

Différentes selon les classes et les moments. Ce qui caractérise la Pédagogie Institutionnelle, c'est la possibilité pour le collectif de changer ou de créer des institutions en réponse aux besoins ressentis et aux demandes exprimées. Importance des institutions instituant comme le Conseil de coopérative.

Le mot institution n'est pas, pour nous, synonyme d'établissement. Nous appelons aussi institution ce qui, collectivement, s'institue dans nos coopératives. La simple règle qui permet d'utiliser le savon sans se quereller est déjà une institution.

Parmi bien d'autres :

- des lieux de parole libre où, protégé, l'on peut tout dire ;
- un lieu de décision : au Conseil, les propositions deviennent décisions communes, règles de vie et font la loi à tous (maîtres compris) ;
- organisation de la classe en sous-groupes fonctionnels (ateliers, classes de niveaux scolaires, groupes occasionnels) ;
- définition précise des lieux, limites, lois de fonctionnement ;

- reconnaissance des possibilités différentes de chacun : définition (évolutive) des règles et des statuts ;
- facilitation des échanges matériels par la monnaie intérieure ;
- la classe est dans l'école : limite des institutions.

Préalables à toute discussion : connaissance précise de ce qui existe, de ce qui, dès maintenant, est possible.

Origines

Dans sa thèse²¹, Arnaud Dubois avance que : « l'histoire de la pédagogie institutionnelle ne possède pas encore son ouvrage de synthèse qui retracerait la genèse de ce courant pédagogique. Il faut rassembler des informations éparses, publiées dans différents livres ou articles ». Cependant, dans la postface de *L'année dernière j'étais mort, signé Miloud*²², Jean Oury signale qu'un « historique a été fait de façon assez complète dans la thèse de Jacques Pain qui s'intitule *Pédagogie Institutionnelle et Formation* ».

Il n'est pas question de faire ici ce travail de synthèse qui n'est pas de ma compétence, mais plutôt d'indiquer à grands traits comment la construction des classes et celle du mouvement sont liées, comment ce mouvement pédagogique est réellement né DANS la classe, dans les classes, auxquelles il est fortement ancré. Je ne crois pas que ce soit faire injure aux figures majeures de la pédagogie Freinet ou de la pédagogie institutionnelle, de ne pas entrer dans le détail de leur biographie, au contraire : « *Ne rien dire que nous n'ayons fait !* » proclamait Fernand Oury. Effectivement, comme nous allons le voir dans leurs propos ci-dessous, c'est ce qu'ont fait Célestin Freinet et Fernand Oury dans leur classe respective, ce qu'a fait et fait toujours le Dr Jean Oury dans les lieux où il a travaillé et travaille encore, qui « ont fait » (au sens de fondé) les techniques Freinet et la pédagogie institutionnelle. Bien sûr il y a eu aussi pensée, élaboration, théorisation, bien sûr il y a eu des écrits, des stages, une transmission, bien sûr il y a eu conceptualisation. Mais c'est avant tout à l'épreuve du travail quotidien, des élèves, des patients, à l'épreuve de la coopération effective, que s'est construite, élaborée et affûtée cette *praxis* - car il ne s'agit de rien moins qu'une *praxis*, encore éprouvée dans les classes coopératives où sont en place les techniques Freinet et la pédagogie institutionnelle.

Enfin, parce que c'est le sujet qui m'intéresse plus précisément dans ce travail, je m'attarderai sur la question de la monographie et de sa place particulière dans ce mouvement pédagogique.

²¹ Dubois Arnaud, *Des premières monographies du courant psychanalytique de la pédagogie institutionnelle à la formation des enseignants du second degré aujourd'hui*, Thèse de doctorat non publiée, Paris Ouest Nanterre La Défense, 2011

²² Pochet Catherine, Oury Fernand, Oury Jean, *L'année dernière j'étais mort... signé Miloud*, Vigneux : Matrice, 1986

Techniques Freinet

En 1961, à Choisy-Le-Roi, à l'occasion de la projection du film *L'école buissonnière*²³, Célestin Freinet²⁴ raconte les débuts de sa pédagogie. Il commence par évoquer les difficultés à parler dans une classe : celles de chaque enseignant en proie à toutes les « petites » perturbations imaginables communes (du stylo qui tombe à la table heurtée, en passant par les bavardages et autres signes de manque de concentration), mais aussi les siennes propres, liées à sa santé défaillante : « quand j'avais parlé 10 minutes un quart d'heure, je n'en pouvais plus. Alors j'ai cherché des solutions. Ou bien je quittais l'enseignement, à ce moment-là, ou bien je trouvais d'autres techniques de travail. » Il explique alors qu'il a cherché dans les mouvements pédagogiques « d'éducation nouvelle » qui fleurissaient après la Première Guerre mondiale. Il a ainsi lu de nombreux livres et participé à des congrès. Pour intéressants qu'ils soient, il en souligne les limites, se trouvant « aussi embarrassé qu'avant » de retour dans sa classe. En effet, pour Freinet, ceux qui parlaient de leurs expériences le faisaient théoriquement ou rapportaient « des expériences qui n'étaient pas faites dans un milieu correspondant au [sien] et qui donc ne pouvaient pas servir. » Il a donc continué à chercher, à tâtonner. Or, à ce moment-là, dans la Fédération de l'Enseignement, les promenades scolaires commençaient à se développer. Freinet fait alors remarquer que la dénomination était « mal choisie » car les parents d'élèves pensaient que leurs enfants se promenaient assez en dehors du temps de classe et n'avaient pas besoin de le faire à l'école, mais il souligne que « l'idée était d'avant-garde mais elle était excellente. » Il donne quelques exemples de sorties dont « on ramenait toute une moisson de choses très intéressantes ». Se plaçant une nouvelle fois au même plan que ses auditeurs, il enchaîne en rappelant combien il est monotone de faire un travail répétitif et coupé de l'intérêt des élèves. Il illustre son propos de l'exemple particulier de l'utilisation de la méthode Boscher en lecture : « pa-pa-a-ri-ma-man-a-man-gé, je faisais venir mes gosses là devant, ils lisaient [...] ils s'endormaient, je m'endormais, il fallait faire effort pour tenir. » À cet endormissement inévitable, il oppose l'intérêt des sorties et de tout ce qu'ils pouvaient en rapporter, lui et ses élèves. Intérêt d'autant plus grand qu'ils en faisaient ensuite un compte-rendu au tableau. Freinet souligne alors la contradiction qu'il y avait de passer ensuite à la lecture sur manuel, au prétexte « qu'il fallait bien qu'ils apprennent l'imprimé ». C'est à partir du constat de l'écart entre l'investissement et l'application dans le travail autour des sorties scolaires et celui avec un manuel « étranger à leur intérêt » que Freinet raconte s'être mis en quête d'un matériel qui permettrait de travailler

²³ Le Chanois Jean-Paul, *L'École buissonnière*, 1949

²⁴ Célestin Freinet, 1896-1966

un texte « de façon que l'enfant puisse l'avoir fait lui-même, l'avoir mis au net au tableau, le composer ensuite et l'imprimer et le lire ensuite en imprimé. » Aux difficultés de cette recherche, s'ajoute le scepticisme de son entourage qui ne manque pas de lui rappeler que si quelque chose de la sorte existait, « on ne [l]'aurait pas attendu pour l'expérimenter ! ». C. Freinet finit par trouver le matériel nécessaire et il raconte alors comment le travail a commencé dans sa classe, non sans une certaine réserve quant à sa durée : « J'avais une casse d'imprimerie, j'avais les caractères, [...] nous nous sommes mis à composer. Les premières fois, nous ne composions que trois lignes, quatre lignes, et encore je me disais « qui sait [...] si ça continuera ? » Freinet continue son exposé en affirmant que ce travail a continué mais en soulignant que ce n'était qu'une première étape. Très rapidement, en effet, il a pensé que ce serait bien de profiter de cet écrit imprimé pour l'envoyer à des correspondants. Il évoque alors Daniel, de Tregunc-Saint-Philibert (Finistère), « un original comme [lui] » qui, lui aussi, imprime des textes avec sa classe. C'est ainsi qu'a démarré la correspondance entre leurs deux classes : les textes, imprimés chaque jour en quantité suffisante, étaient envoyés à l'autre classe tous les deux ou trois jours. Chaque classe recevait donc ainsi plusieurs fois par semaine des « imprimés » à lire : « des imprimés qui signifiaient quelque chose, qui signifiaient une pensée de l'enfant, la pensée du correspondant de l'enfant. » Freinet raconte ensuite comment la correspondance s'est étoffée d'échanges de lettres et de colis, et souligne l'intérêt des correspondances interscolaires, y compris dans ses prolongements comme des enregistrements ou des voyages chez les correspondants. C'est pour lui un « brassage formidable », profitable non seulement pour la vie des individus mais aussi pour l'enseignement. Il l'oppose à l'éducation d'alors (mais c'est encore d'actualité), inefficace parce que « les techniques traditionnelles sont isolées de la vie » et que l'enfant n'y voit « aucun besoin ». Il termine son exposé en fustigeant ce manque d'intérêt et affirme « rétablir les circuits », en soulignant qu'en 1961, le procédé est toujours le même qu'en 1925-26 : si depuis les techniques ont été « un peu améliorées » la base reste celle décrite ci-dessus, c'est à dire un véritable renversement de perspective par rapport à ce qui se pratiquait alors. L'enfant n'apprend plus en répétant mais en accomplissant un vrai travail qu'il s'agit de mettre au centre d'une classe ouverte et organisée pour que le maître ne soit plus le seul à dispenser le savoir par sa parole et les manuels.

Dans un texte plus récent intitulé « La pédagogie Freinet ou la contrainte de l'échange »²⁵, en 2009, Maurice Marteau souligne : « À la fin de l'année scolaire 1925-1926, en deux ans de pratique, après 6 ans de réflexions, lectures, voyages, Freinet a posé les bases de sa pédagogie : travail, production de qualité, échange. Il a provoqué rien moins qu'une rupture révolutionnaire dans l'école en substituant aux leçons et exercices l'obligation de la production de biens échangeables, biens essentiellement conceptuels, objets de langue, discours, textes, réflexions, analyses, fictions, expressions personnelles. Au gavage et à la rapine de la pédagogie majoritaire, il a substitué l'échange et la coopération. »

Un peu plus loin dans ce même texte, Maurice Marteau insiste sur l'importance de ces techniques mises en place, réellement ancrées dans la classe, en particulier l'imprimerie : « En 1926, [Freinet] détaille son emploi du temps : "À 8 h 20, choix du texte à composer... à la récréation de 9 h 40, le texte est sorti." Une heure trente entre l'exercice de la liberté d'expression et le tirage d'un texte destiné aux autres classes ! Cette distance, c'est toute la pédagogie Freinet et c'est considérable. »

C'est bel et bien cette pédagogie qui sera le point de rencontre avec d'une part Jean Oury, vers 1948, qui utilise « *la petite presse Freinet* » à Saint-Alban et, d'autre part, Fernand Oury qui participe à un stage à Cannes avec Célestin Freinet.

Pour évoquer leurs parcours respectifs, je fais, ici encore, le choix de leur donner largement la parole. « *Comme dans la classe* » ne manquerait-on pas de rajouter en stage ou en conférence.

Psychothérapie Institutionnelle

S'il est toujours difficile de cerner précisément les commencements, il est communément admis de considérer que la Psychothérapie Institutionnelle est née à proximité du front de la Guerre civile espagnole et a été déposée dans le berceau de l'hôpital psychiatrique de Saint-Alban avec l'arrivée de François Tosquelles en 1940. Qu'on me pardonne de résumer ici à grands traits cette part de l'Histoire qui mériterait un bien plus long développement.

Né à Reus, en Catalogne, en 1912, François Tosquelles a été formé à la psychiatrie auprès du professeur Mira qu'il rencontre dès son plus jeune âge à l'Institut Pere Mata dans lequel il

²⁵ Marteau Maurice, « La pédagogie Freinet ou la contrainte de l'échange », in *Échos PI* n° 35, mars 2009, et *Actualité de la Pédagogie Institutionnelle. Le livre des groupes*, p. 339-343

exercera lui-même. En 1935, François Tosquelles participe à la création du POUM : *Partido Obrero de Unificación Marxista* (Parti Ouvrier d'Unification Marxiste).

Engagé dans les milices antifascistes de ce parti dès 1936, il se réfugie en France en 1939, à la chute de la République espagnole. Dans un film qui lui est consacré, *François Tosquelles : politique de la folie*²⁶, il évoque son séjour au camp de concentration de Sept-Fons et le service psychiatrique qu'il y créa : « Dans ce service aussi, c'était très comique [*sic*] [...] Il n'y avait qu'un seul infirmier psychiatrique ; tous les autres étaient des gens normaux. Ce fut très efficace, j'ai créé un service. Je crois que c'est un des lieux où j'ai fait de la très bonne psychiatrie, dans ce camp de concentration, dans la boue. C'était magnifique. »

En 1940, il arrive à Saint-Alban et y travaille en qualité d'infirmier-adjoint, malgré son ancien statut de médecin-chef. La lutte contre la famine organise la vie de l'hôpital en faisant sortir les malades : non seulement ils ne mourront pas de faim (contrairement aux quelques 40 000 malades mentaux victimes en France de ce qui put être nommé une « extermination douce »²⁷) mais les médecins remarqueront aussi une forme de régression des pathologies.

Le commentaire du film souligne trois points d'importance :

« Premier paradoxe : c'est dans l'asile vétuste d'un département déshérité que va s'élaborer la Psychothérapie Institutionnelle. Le pari, réputé impossible, est de soigner les psychotiques avec les moyens de la psychanalyse. Sans divan, sans contrat imposé de paroles. Et là où ils se trouvent en nombre, hôpitaux et autres lieux d'écart et de ségrégation. »

Deuxième rupture : l'hôpital secrète sa propre pathologie, confine soignants et soignés dans la chronicité. C'est lui qu'il faut d'urgence traiter. Abattre les murs, enlever les barreaux, supprimer les serrures. Ce n'est pas suffisant. Il faut analyser, mais surtout combattre les pouvoirs, les hiérarchies, les habitudes, les féodalités locales, les corporatismes. "Rien ne va jamais de soi", tout est prétexte à réunions. Chacun doit être consulté, chacun peut décider. Non simple souci de démocratie, mais conquête progressive de la parole, apprentissage réciproque du respect. Les malades doivent avoir prise sur leurs conditions de séjour et de soins, sur les droits d'échanges, d'expression et de circulation. »

Troisième principe, de révolution permanente : le travail n'est jamais terminé, qui transforme un établissement de soins en institution, une équipe soignante en collectif. C'est l'élaboration constante des moyens matériels et sociaux, des conditions conscientes et inconscientes d'une psychothérapie. Et celle-ci n'est pas le fait des seuls médecins ou spécialistes, mais d'un agencement complexe où les malades eux-mêmes ont un rôle primordial. »

En effet, comme le soulignent Raymond Bénévent et Claude Mouchet²⁸, « François Tosquelles arrive à Saint-Alban avec deux ouvrages qui sont déjà et qui demeureront des piliers essentiels de sa pratique : l'ouvrage du psychiatre allemand Hermann Simon rendant compte des nouvelles pratiques de l'hôpital de Gütersloh d'une part ; la thèse de Jacques

²⁶ « Une politique de la folie, François TOSQUELLES », Revue *CHIMÈRES*, Automne 1991, n° 1

²⁷ Lafont Max, *L'extermination douce. La cause des fous 40 000 malades mentaux morts de faim dans les hôpitaux sous Vichy*, Matresne : Le bord de l'eau, 2000

²⁸ Bénévent Raymond, Mouchet Claude, *L'école, le désir et la loi*, à paraître

Lacan sur la paranoïa d'autre part. Le premier auteur l'a convaincu que pour soigner en milieu de soins psychiatriques, il faut bien sûr soigner le malade, en lui redonnant l'occasion d'agir et de créer, mais avant tout soigner l'hôpital, ce que Tosquelles appellera "faire l'asepsie de l'ambiance". Le second lui apporte des outils de compréhension de la psychose appuyés sur le travail de Freud. »

Dans son texte « L'apport de la pédagogie institutionnelle »²⁹, René Laffitte écrit : « On pourrait dire, sous forme de boutade, que la Psychothérapie Institutionnelle est née à l'école : Chaurand et Tosquelles utilisaient en 1941/42 des techniques théâtrales d'inspiration morénienne dans le service d'enfants de Saint-Alban, où existait, dès la fin de 1940, une coopérative scolaire. » Ce ne serait qu'une semi boutade, voire même une affirmation des plus sérieuses. En effet, dans la préface à *Qui c'est l'conseil ?*³⁰, François Tosquelles relate l'ouverture du colis contenant le manuscrit devant un groupe de travail de psychologues et de médecins. Il est alors amené à raconter comment ce texte lui est parvenu, quels sont ses liens avec la pédagogie institutionnelle dont il est question dans le livre de Catherine Pochet et Fernand Oury. Il lui faut alors évoquer ses activités psychiatriques « en raccourci » : il commence donc par Saint-Alban et le changement des structures et de la dynamique des services entrepris « malgré [sa] formation de psychanalyste, ou bien à cause de cela. » Il explique alors « que cela commença, comme il sied, par le service des enfants [...]. Au-delà de la mise en acte des techniques de Montessori, Decroly et j'en passe, j'ai pu parler de Freinet, et on s'est mis à produire des textes libres... l'imprimerie, et tout le bastringue. Les premières psychothérapies de groupe, donc – qu'on appelle cela comme on voudra –, sont nées à Saint-Alban dans et avec l'école. Je savais que ce ne serait pas la première fois que les enfants font l'éducation des parents et des grandes personnes en général. Bref, [...] les services des adultes se sont modifiés à leur tour sur ce modèle coopératif. Ce qu'on appellera bien plus tard la "psychothérapie institutionnelle" naquit ainsi. »

C'est aussi de cette imprimerie dont il est question dans la postface de *L'année dernière j'étais mort... signé Miloud*³¹. À la demande de Lucien Martin, Jean Oury raconte les circonstances de sa rencontre avec les techniques Freinet, qu'il situe à Saint-Alban, avec Tosquelles. Ce dernier lui avait demandé de s'occuper, avec lui, d'une annexe de l'hôpital :

²⁹ Laffitte René, « L'apport de la Pédagogie Institutionnelle », extrait de son mémoire de formation à la direction d'établissement spécialisé, non publié, INSHEA, Suresnes, 1998

³⁰ Pochet Catherine, Oury Fernand, *Qui c'est l'conseil ?*, Vigneux : Matrice, 1997

³¹ Pochet Catherine, Oury Fernand, Oury Jean, *L'année dernière j'étais mort... signé Miloud*, Vigneux : Matrice, 1986, p. 166

Il y avait là une bande de gosses – de la clientèle d’I.M.P. – avec un instituteur qui pratiquait les techniques Freinet, en particulier – chose la plus importante – il utilisait la presse d’imprimerie, la petite presse Freinet. [...] Dans la structuration du club thérapeutique, j’avais été amené à composer un journal avec les malades ; j’avais emprunté la presse de l’instituteur. L’intérêt d’avoir une petite presse, plutôt que des machines compliquées comme maintenant, c’est que cela permettait de travailler au niveau le plus élémentaire, en décomposant les tâches – les composteurs, les caractères, la casse, « tirer » de façon artisanale – et, en fin de compte, dans un sens bien plus « thérapeutique ». On avait fait un tout petit journal qui s’appelait *Le Chemin* ; j’en ai gardé quelques exemplaires.

« *On avait fait* », et non pas « *Ils avaient fait* » ou « *Je leur avais fait faire* » : c’est que le journal met tout le monde au travail. Il est frappant de constater cette place centrale donnée à l’imprimerie, via « *la petite presse Freinet* ».

Cette « chose la plus importante », il la précise d’ailleurs quelques lignes plus bas : « L’imprimerie à l’école, c’est un espace de vie : des quantités de choses peuvent s’y passer, articulables au niveau des échanges, ne serait-ce que par le fait d’imprimer une chose à plusieurs. » Pour J. Oury, la question de la correspondance scolaire est de même nature : « un outil “majeur”, la machinerie de base. » Et c’est « à partir de là, [que] se posait le problème de structuration de l’espace et celui des interrelations. » Cela peut paraître anodin ou secondaire, mais la chronologie énoncée ici est primordiale pour la pratique encore aujourd’hui dans les classes : c’est « à partir de là », à partir de l’outil, de « la machinerie de base » que se pose « le problème de la structuration de l’espace et celui des interrelations ». On l’oublie sans doute trop souvent en voulant mettre en place un Conseil, par exemple, sans avoir de journal ou d’autre production. On l’oublie sans doute trop souvent à vouloir croire ou se faire croire que l’on peut juxtaposer des lieux de parole censés régler les questions de discipline ou les problèmes de relations, au schéma traditionnel de leçons/exercices qui ne permettent nullement aux échanges de « s’articuler ». On l’oublie sans doute trop souvent quand le journal ou la correspondance scolaires ne sont pas inscrits à l’emploi du temps ou seulement de manière ponctuelle, après le travail « du programme ».

Peut-être par inattention, peut-être parce que personne ne me l’avait pointé du doigt, je n’avais pas imaginé jusqu’alors le Dr Oury aux prises avec « la petite presse Freinet ». Pourtant, ce « détail » donne une toute autre dimension à sa réponse – « C’est pareil ! » – quand on lui demande la différence entre Psychothérapie Institutionnelle et Pédagogie Institutionnelle

C’est d’ailleurs lui qui, en 1958, au congrès du mouvement Freinet à Paris, propose le nom de *Pédagogie Institutionnelle*. Toujours dans l’entretien avec Lucien Martin, Jean Oury nous

rapporte « [qu'il avait] écrit à Freinet en mars 1953 pour lui dire que les “techniques Freinet”, les techniques d'animation, de responsabilisation, de modification structurale de l'espace, des interrelations, dans une classe, étaient à peu près les mêmes que celles de la psychothérapie institutionnelle. »

Psychothérapie Institutionnelle : présentation rapide

Il n'est pas possible de détailler dans ce mémoire, dont ce n'est de toute façon pas le propos, ce qu'est la psychothérapie institutionnelle. Je me propose toutefois d'en indiquer quelques caractéristiques, ne serait-ce que pour souligner cette similitude avec la pédagogie institutionnelle.

Dans un texte rédigé en 1973, « Psychothérapie Institutionnelle, une introduction »³², Jean Oury et Ginette Michaud la présentent comme « une technique de soins psychiatriques qui s'est développée en France après la guerre de 1939-45 dans le bouleversement d'idées qui suivi la Libération. » Évoquant la famine dont étaient victimes les patients des hôpitaux et le retour de captivité de certains médecins et infirmiers, les auteurs soulignent que « c'est d'abord ce caractère concentrationnaire qu'il leur parut nécessaire de “traiter”. » Ils attribuent la paternité du nom à Georges Daumézon et Philippe Koechlin, en 1952³³.

Il s'agit alors « de “soigner” collectivement ces lieux de ségrégation par une nouvelle structuration des rapports humains, en attribuant à chaque malade une responsabilité dans des tâches très variées et en favorisant le remaniement et l'ouverture des systèmes de partage du collectif. » Cela suppose la mise en place d'un « réseau très précis d'institutions » qui va devoir s'adapter en permanence : « la souplesse, la mouvance, voire même la précarité » en sont caractéristiques.

Comme le soulignait François Tosquelles, la psychothérapie institutionnelle n'est pas un ensemble clos et terminé : c'est un principe de « révolution permanente ». Jean Oury et Ginette Michaud l'évoquent aussi :

Ce qui caractérise donc la Psychothérapie Institutionnelle, c'est une attention constante portée au réel de la vie quotidienne afin d'y déterminer des conditions pratiques pour permettre au psychotique de pouvoir exister d'une façon moins précaire que dans la société ordinaire ou dans l'établissement traditionnel. Il ne s'agit pas d'une étude idéale de ses conditions de vie, mais de l'exploitation raisonnée des moindres détails de la quotidienneté.

Or, ce qui va permettre cette « exploitation raisonnée des moindres détails », c'est l'existence du Collectif et le contact d'un individu avec le Collectif, la rencontre.

³² Oury Jean, Michaud Ginette, *Psychothérapie Institutionnelle, une introduction*, non publié

³³ Daumézon Georges, Koechlin Philippe, Psychothérapie française institutionnelle contemporaine (« *Psicoterapia francesa institucional contemporânea* »). *Anais Portugueses de Psiquiatria*, IV, 4, 271-312, 1952

Ce concept de Collectif est central dans le travail de Jean Oury. Encore une fois, il n'est guère possible de résumer en quelques lignes ce qui fait l'objet de tant d'années de travail, d'un séminaire et d'un livre. Or, Patrick Geffard³⁴ fait remarquer dans sa thèse que c'est « peut-être la théorisation la plus susceptible d'être reprise par les praticiens de la pédagogie institutionnelle ». Tentant de mettre en évidence dans ce court aperçu, les rapports étroits entre psychothérapie et pédagogie institutionnelles, il me semble opportun de s'y intéresser malgré tout. Peut-être suffit-il alors de citer Jean Oury³⁵ dans le début de son séminaire indiqué par Patrick Geffard : « Notre but est qu'une organisation d'ensemble puisse tenir compte d'un vecteur de singularité : chaque usager doit être envisagé, dans sa personnalité, de la façon la plus singulière. D'où une sorte de paradoxe : mettre en place des systèmes collectifs, et en même temps préserver la dimension de singularité de chacun. »

Pédagogie Institutionnelle

C'est également avec Lucien Martin que Fernand Oury s'entretient dans un texte intitulé « Itinéraire » et publié dans *La pédagogie institutionnelle de Fernand Oury*³⁶. Lui aussi, pour parler de son itinéraire pédagogique, choisit de parler de la classe, où il débute en 1939, même s'il dit lui-même être « né en 1967... avec *Vers une pédagogie institutionnelle ?* »³⁷. Dans ce dialogue, Fernand Oury rapporte ses premiers contacts avec la classe et ses premières « découvertes », notamment l'hétérogénéité des classes. Avec ce ton sarcastique qui donnera le titre d'un texte de René Laffitte³⁸, il brosse un portrait de « L'image idéale de l'école » et ses classes homogènes, et fustige « la même soupe servie à tous ». La conversation essaye tant bien que mal de suivre la chronologie et mêle les éléments privés rapidement évoqués (mobilisation en 1940, internement politique en 1943, voyage à Moscou en 1958...) aux aléas de la vie professionnelle : mouvements « péri-para-scolaire » (1947-49), dont les colonies qui prendront une grande importance dans l'élaboration de sa pédagogie, enseignement spécialisé (1954-55)... Un fil conducteur se dessine : la remise en question systématique de l'ordre existant et de « l'école caserne », et la recherche de solutions pour une « école sur mesure ». Après avoir évoqué sa rencontre avec Fernand Deligny, Fernand Oury évoque son passage à Saint-Alban, en 1948, où il fait connaissance avec François Tosquelles et la psychothérapie

³⁴ Geffard Patrick, *Le tissage des liens professionnels dans la classe coopérative, Dynamiques psychiques en classe et en groupe de praticiens de la pédagogie institutionnelle*, Thèse de doctorat non publiée, Paris Ouest Nanterre La Défense, 2010

³⁵ Oury Jean, *Le Collectif. Le Séminaire de Sainte-Anne*, Nîmes : Champ Social, [1986] 2001

³⁶ Pain Jacques, Martin Lucien, Meirieu Philippe, *La Pédagogie Institutionnelle de Fernand Oury*, Vigneux : Matrice, 2009

³⁷ Oury Fernand, Vasquez Aïda, *Vers une pédagogie institutionnelle ?*, Vigneux : Matrice, 1991

³⁸ Laffitte René, Les sarcasmes de Fernand Oury : un héritage d'instituteur, in *Essais de pédagogie institutionnelle*, Nîmes : Champ Social, 2006, p. 419

institutionnelle dont Jean Oury ne renierait sans doute pas la définition éclair : « Le mot n’existait pas, la chose existait : des êtres humains terriblement handicapés travaillent, construisent, échangent, retrouvent (parfois) la parole. Ils impriment un journal : *Le Chemin*. Et théoriquement ça tient debout³⁹. » Comme pour Jean Oury, c’est l’occasion pour Fernand Oury de « découvrir » Freinet : bien qu’ayant fait un journal en classe dès 1945, il n’en avait jamais entendu parlé. Il le rencontre en 1949, au Congrès de Cannes, vécu comme « un sacré choc : autre chose est possible ! » Bien que Freinet ne réponde pas à son problème particulier de l’enseignement en milieu urbain, Fernand Oury se lance, finançant lui-même le matériel nécessaire, à l’instar de nombreux « freinétiques » : correspondance, journal, enquêtes, expression libre... Sa classe intrigue (les parents) ou fait peur (aux collègues), il quitte les lieux pour la classe de Perfectionnement.

Dans cet entretien, Fernand Oury évoque rapidement les divergences du bureau parisien avec le mouvement Freinet, dont il « sera issu » en 1961. Il surprend ensuite son interlocuteur en affirmant son intérêt pour la théorie. Intérêt dont il s’explique : « Tant que nous n’aurons pas analysé, tiré enseignement de notre pratique, théorisé, nous ne pourrons que répéter Freinet. J’ai bien dit “théorie”, pas intentions, ni incantations, ni justification idéologique. » Que les instituteurs du groupe parisien aient « été issus », exclus, invités à se retirer... il n’en demeure pas moins l’ancrage permanent de la pédagogie institutionnelle aux techniques Freinet. Fernand Oury définit ainsi la raison d’être de la revue *Éducation et techniques* du GET- Groupe Techniques Éducatives : « 1) diffuser les techniques Freinet en milieu urbain ; c’est aussi former et informer les maîtres ; 2) essayer de comprendre ce qui se passe dans une classe Freinet : comment une imprimerie peut soigner une énurésie ? Pourquoi certains jours, sans qu’on sache pourquoi, tout va bien – ou mal ? » Voilà posés deux des pieds du trépied de la pédagogie institutionnelle : le matérialisme et l’inconscient. Le troisième, les groupes, est immédiatement évoqué dans le paragraphe suivant : « [...] si tu ne tiens pas compte des phénomènes de groupes, tu ne vas pas loin : c’est la crise, la classe où rien ne va plus. » À ce propos, Fernand Oury revendique pleinement l’emprunt évident à la psychothérapie institutionnelle et la conversation s’oriente naturellement sur l’apport d’Aïda Vasquez, qui « travaillera à La Borde mais aussi dans des classes Freinet » : une référence dont Fernand Oury ne se départ pas. Il insiste d’ailleurs sur ce point, dans la suite de son propos, à l’évocation de l’ouverture des GET à d’autres figures de la pédagogie, non sans une certaine ironie : « Pourquoi s’encombrer de Freinet ou de Freud ? C’est compliqué et dépassé. Avec la

³⁹ Fernand Oury, « Itinéraire », entretien avec Lucien Martin, in Pain Jacques, Martin Lucien, Meirieu Philippe, *La Pédagogie Institutionnelle de Fernand Oury*, Vigneux : Matrice, 2009, p. 43

non-directivité et la psychosociologie tout se simplifie, suivez le guide... » Et voilà balayée la séparation entre les deux courants nommés par Arnaud Dubois⁴⁰ : l'*autogestionnaire* et le *psychanalytique*. Au passage, Fernand Oury évoque à ce moment du dialogue l'écriture des monographies. S'il a déjà plusieurs fois fait mention de publications, c'est la première fois qu'il utilise ce mot dans cet entretien.

Après une évocation rapide de la publication de *Vers une pédagogie institutionnelle ?*, en 1967, Fernand Oury aborde un thème cher : la formation des maîtres. Il rappelle à son interlocuteur l'existence des stages TFPI. Après un détour énervé sur ce que Fernand Oury nomme « le racisme des enseignants » (à propos des enfants à problèmes) il est de nouveau question d'édition avec la publication en 1971 de *De la classe coopérative à la pédagogie institutionnelle*. Huit cents pages ainsi justifiées par Fernand Oury, fidèle à sa pensée constamment déroulée : « Ne pas séparer les techniques Freinet, le groupe et l'inconscient. Dans la vie, c'est indissociable. La pédagogie institutionnelle c'est l'articulation de tout cela, les interactions... ».

À propos de *Chronique de l'école caserne*⁴¹, écrit avec Jacques Pain et paru en 1972 « après avoir prouvé qu'autre chose était possible. Maintenant. » Lucien Martin interroge Fernand Oury sur ce qu'ils ont proposé « d'autre ». La réponse se situe encore dans la classe : « Nos classes hétérogènes avec leurs classes de niveau, leur complexité qui fait leur souplesse, s'adaptent à tout et à tous. »

Le dialogue se termine avec la mention de deux autres ouvrages : *Qui c'est l'conseil ?*, co-écrit avec Catherine Pochet, à partir de ses notes de ce qui se dit au Conseil de coopérative, et *Une journée dans une classe coopérative* (ici baptisé *Une journée bien ordinaire*) de René Laffitte et Genèse de la Coopérative.

C'est que l'histoire ne s'arrête pas là : je n'en ai présenté que les origines. Elle ne cesse d'ailleurs pas de s'écrire. Entre autres, en 1978, Jean-Claude Colson, René Laffitte, Maurice Marteau, et Jean-Louis Maudrin ont constitué un module de travail au sein de *l'Institut Coopératif de L'École Moderne (ICEM) : Genèse de la Coopérative*. Ils invitent Fernand Oury et Catherine Pochet à participer à leurs travaux.

À la même époque, le *Collectif des Équipes de Pédagogie Institutionnelle (CÉPI)* fonde l'association *Maintenant la Pédagogie Institutionnelle*.

⁴⁰ Dubois Arnaud, *idem*, 2011

⁴¹ Oury Fernand, Pain Jacques, *Chronique de l'école caserne*, Paris : Maspéro, 1972

En 1992, Genèse de la Coopérative se scinde en deux associations : *Association Vers la Pédagogie Institutionnelle* (AVPI, actuellement *Association Vers la Pédagogie Institutionnelle – Fernand Oury*) et *Pratiques de la Coopérative – réseau T.F.P.I.* (actuellement *Association Techniques Freinet Pédagogie Institutionnelle*). Ces deux associations poursuivent un travail de formation auprès d’enseignants, éducateurs ou autres professionnels, de transmission, en s’appuyant essentiellement sur la pratique des classes et en écrivant, entre autres, des monographies publiées dans des revues ou des livres.

D’autres formations, comme le *Groupe de Recherche en Pédagogie Institutionnelle* (GRPI) fondé en 1990 autour de Francis Imbert ou les groupes locaux, parfois appelés champIgnons, contribuent aussi à la pratique de la pédagogie institutionnelle et à en inscrire l’histoire dans le paysage pédagogique actuel.

Les TFPI dans ma classe de Petite et Moyenne Section en 2010-2011

Il n’est pas question de détailler ici l’ensemble des techniques et des institutions. J’indique juste quelques repères pour se situer dans la monographie en cours d’élaboration. Depuis sa rédaction, certains fonctionnements ont évolué et d’autres institutions sont nées dans la classe : je ne présente que celles dont il est question dans le texte.

La présentation des cahiers voyageurs

Au fil de la semaine, nous collons dans un cahier personnel des images et des écrits témoignant de la vie de la classe : une recette réalisée, une photographie d’anniversaire, la lettre des correspondants...

Le vendredi soir, chaque enfant part avec son cahier pour partager ses découvertes avec sa famille. Il est invité, s’il le souhaite, à compléter les pages avec ce qu’il fait pendant le week-end : dessins, collages de tickets de cinéma, récit d’une escapade familiale...

De retour, le lundi, il pourra présenter ces pages à la classe, toujours selon son envie.

Comme pour les autres moments de parole, j’assure la présidence en laissant d’abord parler celui qui présente son cahier, puis en distribuant la parole à ceux qui ont des questions ou des remarques.

Présentations de lecture

Chaque jour, l’équipe qui est allée travailler à la Bibliothèque Centre de Documentation de l’école (BCD) rapporte un album. En fin de journée, l’équipe s’installe sur « le banc des présentations » et présente ce livre aux autres élèves. Il s’agit d’en donner le titre, et d’en

raconter une partie ou de résumer l'histoire. Avec l'animatrice BCD, chacun a choisi une page qu'il montre alors aux autres en la commentant.

Une fois par semaine, les élèves peuvent présenter un livre. Ce peut être également un album, un magazine, une revue... Comme pour les autres moments de parole, nous sommes installés dans le coin bibliothèque de la classe. Les règles et les modalités de distribution de la parole sont les mêmes. Chacun peut ainsi présenter son livre en racontant l'histoire, s'attarder sur sa page préférée, expliquer ses goûts et répondre aux questions ou remarques des copains.

L'aide-maternelle et moi-même lisons aussi des albums, choisis en fonction des centres d'intérêts ou des discussions du moment. Régulièrement, nous discutons plus longuement autour d'un de ces livres et les échanges sont alors notés puis saisis à l'ordinateur et photocopiés pour être collés dans le « Cahier Voyageur » qui garde ainsi la trace de nos débats. À l'occasion des envois aux correspondants, un album est choisi et prêté, accompagné de nos commentaires. Il nous sera rendu avec leurs avis. Eux aussi nous envoient des albums.

Autres présentations

Une fois par semaine également, la présentation d'objets pour le Petit Musée (appelé parfois « table d'exposition ») permet d'apporter ses « trésors » comme autant de fragments de soi : coquilles d'escargots, branches ou feuilles et autres éléments naturels, bricolage, dessins... Raconter leur histoire, c'est souvent se raconter soi-même.

D'autre part, en fin de semaine, ceux qui le veulent peuvent présenter leurs travaux de classe, leurs carnets d'écriture, leurs histoires inventées ou leurs productions (dessin, peinture, bricolage...). Ils peuvent également partager des réalisations faites en « boutiques », ces moments du temps d'accueil où un élève peut proposer à d'autres une technique ou un savoir-faire : colorier sans dépasser, construire une tour en Lègos, plier une feuille en enveloppe, copier les lettres de l'alphabet...

Ainsi, chaque matin, sur un mode différent, c'est la parole singulière de chacun qui est accueillie. Le « Quoi de Neuf ? » et le Conseil, sont deux autres moments de parole privilégiés.

Le « Quoi de Neuf ? »

Moment de parole et d'accueil (de la personne, de l'extérieur, de l'imaginaire, de l'imprévu...), il n'est pas à proprement parler une technique Freinet, mais en reste symbolique : ouverture de l'école, intérêt des élèves pour le « vrai »...

Dans ma classe, il a lieu une fois par semaine, à côté d'autres moments où chacun peut « apporter une part de chez soi », comme la présentation des « cahiers voyageurs » ou la présentation d'objets. Nous sommes assis dans le coin bibliothèque, sur les bancs disposés en rectangle : chacun peut voir tous les autres et être vu de tous. Je préside ce moment.

Ceux qui veulent parler se sont inscrits au tableau à l'aide d'étiquettes magnétiques sur lesquelles leur prénom est écrit.

Chacun parle à son tour, puis on peut demander des précisions à l'orateur, lui poser des questions ou faire une remarque, en levant la main pour demander la parole.

Ce n'est ni le lieu ni le moment d'« exploiter » : ce qui se dit appelle souvent un signe, pas obligatoirement une réponse, rarement une explication, jamais une exploitation...

Le Conseil

Une des bases de la classe institutionnelle, le Conseil n'existe pas sans production coopérative ni sans les autres institutions, et réciproquement. C'est parce que nous avons quelque chose à faire ensemble, quelque chose qui a du sens et qui demande de s'organiser, que le Conseil prend lui aussi du sens et devient nécessaire.

Nous le faisons chaque lundi, de 11 h 15 à 11 h 45.

Comme pour le « Quoi de Neuf ? », nous nous installons sur les bancs de la bibliothèque et ceux qui ont quelque chose à dire se sont inscrits au tableau avec leur étiquette magnétique.

En début d'année, les différentes rubriques (critiques, propositions, questions, félicitations...) ne sont pas systématiquement nommées. J'explique aux élèves que le Conseil est le moment où parler de la classe : on peut y évoquer ce qui va et ce qui ne va pas, demander à changer de métier ou en proposer de nouveaux, pointer l'avancée du travail ou des différentes productions en cours... On peut aussi y poser des questions ou donner des idées pour la classe. Peu à peu, les mots « proposition », « information », « critique », « félicitation »... entrent dans notre vocabulaire.

La correspondance

C'est une technique très répandue, simple sur le plan matériel, efficace et très complexe quant aux enjeux : perception du temps, de l'espace, de la différence... mais aussi travail sur l'imaginaire et la représentation...

À partir d'un contrat écrit entre ma collègue (enseignante de la classe de PS/MS de la Calandreta de Mèze, cette année) et moi-même, nos classes échangent des lettres collectives qui se questionnent, se répondent et s'informent mutuellement. Chaque lettre manuscrite (par les élèves) est également saisie à l'ordinateur : la photocopie permet alors à chaque enfant

d'en avoir un exemplaire dans son cahier. Ces colis sont complétés d'une production de classe (album, affiche...) et d'un échange de livres de littérature jeunesse : la classe choisit dans nos lectures un titre à prêter aux correspondants et l'accompagne d'une page où sont inscrits les avis de chacun. En retour, les correspondants envoient leurs avis en rendant le livre et en prêtent un, commenté lui aussi.

L'arrivée de la lettre et son ouverture, tout comme l'assemblage du colis et la mise sous enveloppe, sont toujours des moments attendus, riches d'émotion et d'échanges.

Albums

Le savoir n'est pas uniquement dans les livres ou dans la classe. Sortir développe l'étonnement, permet une approche sensible des apprentissages.

Il n'est pas besoin d'aller loin : musée, librairie, pratique d'un sport, marché, monuments...

Les classes de découverte sont aussi riches d'occasions.

Il arrive aussi que ce soit « l'extérieur » qui entre dans la classe : un animal familier, un élevage, quelqu'un qui vient nous parler de son métier ou de sa passion...

À côté des compte rendus dans le *Cahier Voyageur*, l'album est un autre type de travail, de réinvestissement : on va raconter ce qu'on a vu, ce qu'on a appris, ou seulement un élément qu'on va approfondir par nos recherches ...

L'album restera dans la classe et/ou sera envoyé aux correspondants (en général, nous en fabriquons deux exemplaires), lu par les parents, les autres classes, la personne qui nous a reçus...

Il est à la fois support et aboutissement. Réalisé après une sortie collective, il permet aussi à celui qui n'a « rien » à raconter ailleurs, individuellement, d'avoir quelque chose à dire.

Nous faisons aussi des albums à partir d'histoires imaginaires.

L'imprimerie

À défaut d'un vrai journal de classe ; nous imprimons aussi régulièrement que possible de courts textes : essentiellement des phrases relatant la vie de la classe et les événements importants.

L'imprimerie a donc une place dans la classe : deux casses, une presse, un séchoir et le matériel pour encre les caractères et permettre le tirage.

Comme dans les classes des plus grands, ce travail nécessite une véritable coopération, que ce soit pour composer, pour tirer le texte ou son illustration avec des techniques variées (pochoirs, linogravure, limographe...)

Les métiers

Différentes tâches et responsabilités sont réparties entre ceux qui le veulent et qui ont les compétences pour les assumer.

Les métiers sont un point d’ancrage important dans la classe : ils donnent un rôle à chacun, lui permettant ainsi, s’il le désire, une autre entrée possible, une autre façon de s’inscrire.

Ils sont mis en place au fur et à mesure des besoins de la classe : depuis le début de l’année, certains ont été supprimés, d’autres modifiés, d’autres n’existeront peut-être qu’en fin d’année...

Les métiers sont affichés dans la classe, en face du nom du (des) responsable(s).

C’est au Conseil que l’on peut proposer, obtenir ou laisser un métier, ou en changer. Chacun peut s’exprimer « en tant que... » et participer au bon fonctionnement de la classe.

Les équipes

La classe est répartie en quatre équipes, avec un chef d’équipe.

Ce sont des équipes hétérogènes : filles / garçons, petits/moyens, comportements différents...

Elles sont établies d’après un « sociogramme express »⁴².

Chaque jour, une équipe va travailler à la BCD, pendant qu’une autre prépare les fruits de la collation du matin après les avoir comptés, observés et en avoir parlé ; la troisième équipe s’occupe de l’affichage du menu de la cantine à l’aide de fiches cartonnées, illustrées et légendées ; et la quatrième équipe travaille sur fiche ou avec du matériel à manipuler, en autonomie.

La monnaie

Dans la classe, les métiers et le travail individuel ou en équipe sont payés : je rémunère le travail fait et le soin apporté, pas la production en elle-même ou le résultat. Cette monnaie « de papier » n’a de valeur que dans la classe. Elle sert, entre autres, de régulateur, et place bien des échanges sur le plan symbolique...

Le non respect de la Loi ou d’une règle entraîne le paiement d’une amende.

Une fois par semaine, c’est le marché. Chacun peut vendre ou acheter, librement, à une réserve près : la vente d’objets de grande valeur marchande, est soumise à autorisation des parents.

Les ateliers et coins jeux.

Ce n’est pas à proprement parler une institution, mais ce fonctionnement apparaissant plusieurs fois dans la monographie, il m’a paru utile de le présenter brièvement.

⁴² Jacob Levy Moreno (1889-1974), psychiatre et psychosociologue américain d’origine roumaine, fondateur du psychodrame et de la sociométrie, a proposé en 1933 un diagramme permettant de figurer les liens sociaux que possède une personne. Les praticiens de la pédagogie institutionnelle en utilisent un dérivé qu’ils nomment « sociogramme-express », pour composer les équipes de travail dans la classe et parfois pour montrer à un élève la manière dont le groupe le perçoit.

La plupart du matériel est à disposition des élèves. Ils peuvent se servir et l'installer sur une des tables disponibles. À la peinture, à la dînette, aux Lègos ou à l'atelier dessin, par exemple, un affichage indique le nombre de places disponibles. À l'aide de sa carte de présence (une photo et son prénom) chacun marque « sa » place à l'atelier : quand ce dernier est plein, il faut donc en choisir un autre. Il n'est pas rare qu'ensuite un copain changeant d'activité vienne prévenir celui qui n'a pas pu participer faute de place.

La monographie, les monographies, des monographies...

Présentée dans le texte de Genèse de la Coopérative comme « *un langage* », si ce n'est « le langage », la monographie est au cœur de nombreux ouvrages et travaux de recherche. Pour ne citer que les « classiques » :

- Le chapitre « l'évolution des enfants » de *Vers une Pédagogie Institutionnelle ?* (Oury/Vasquez, 1967) en présente plusieurs, et un cours passage en fin de livre revient sur la « genèse des monographies » (p. 254)
- Dans *De la classe coopérative à la pédagogie institutionnelle*, Fernand Oury et Aïda Vasquez (1971) consacrent un chapitre entier à sept monographies, « Sept enfants parlent », ouvert par une présentation : « Pourquoi des monographies ? » (p. 566)
- Il n'est peut-être pas exagéré de considérer *Qui c'est l'conseil ?*, de Catherine Pochet et Fernand Oury, paru en 1979, comme une monographie de classe, ou plutôt d'une institution, le Conseil, dans laquelle serait incluse une monographie d'élève, Sébastien.
- En 1985, dans *Une journée dans une classe coopérative*, René Laffitte croise « les évolutions d'enfants [...] avec les monographies d'outils et d'institutions⁴³ ».
- Quant à *L'année dernière j'étais mort... signé Miloud*, de Catherine Pochet, Fernand Oury et Jean Oury, la monographie de Miloud en est la pierre fondatrice.

Plus proches de nous, d'autres ouvrages de référence sont émaillés de monographies qu'ils présentent comme piliers, et de la classe et du propos de l'ouvrage. Citons, entre autres :

- Les ouvrages de Francis Imbert et du Groupe de Recherche en Pédagogie Institutionnelle (GRPI), tels que *L'inconscient dans la classe* (1997), *La Pédagogie Institutionnelle, pour quoi ? pour qui ?* (2004). Mais aussi *Vocabulaire pour la Pédagogie Institutionnelle* (1999) où une rubrique est consacrée à la monographie.
- Ceux de René Laffitte et le groupe VPI : *Mémento de Pédagogie Institutionnelle* (1999) et *Essais de Pédagogie Institutionnelle. L'école, un lieu de recours possible pour l'enfant et ses parents* (2006).
- *Actualité de la Pédagogie Institutionnelle. Le livre des groupes*, (2011) où divers groupes de praticiens de la Pédagogie Institutionnelle témoignent de leur pratique en présentant de nombreuses monographies.
- *La Pédagogie Institutionnelle en maternelle* (2011), où Isabelle Robin insère elle aussi une monographie et des extraits de moments de classe d'écriture monographique, à la présentation de sa classe.

D'autre part, dans sa thèse, *Des premières monographies du courant psychanalytique de la pédagogie institutionnelle à la formation des enseignants du second degré aujourd'hui* (2011)

⁴³ Laffitte René, *L'apport de la Pédagogie Institutionnelle*, idem

Arnaud Dubois s'intéresse à la genèse et l'historique des monographies, se donnant ainsi la tâche d'explicitier les liens entre cette forme d'écriture et l'histoire du courant qu'il nomme « courant psychanalytique de la pédagogie institutionnelle ». Il cite plusieurs travaux d'autres chercheurs s'arrêtant également sur cet aspect et commente quelques monographies. Il explique aussi comment il place l'écriture monographique au centre de la formation d'enseignants dont il a la charge.

Enfin, dans un ouvrage à paraître, sous le titre provisoire de *L'école, le désir et la loi*, Raymond Bénévent et Claude Mouchet considèrent la monographie comme une « institution hors la classe » et y consacrent un chapitre explicite avant d'ouvrir le chapitre suivant avec une monographie d'élève.

Cette liste, non exhaustive, montre déjà l'importance de la place que les praticiens de la pédagogie institutionnelle donnent à la monographie. Aussi, il n'est sans doute pas inutile de nous y intéresser.

Il faudrait encore observer de près les nombreuses monographies parues dans des revues, parfois présentées dans des stages de formation, certaines reprises dans d'autres publications y compris des livres sur la pédagogie institutionnelle. On remarquerait sans doute une évolution de l'écriture monographique, certaines s'éloignant parfois de la forme « récit-commentaire », d'autres témoignant d'un travail différent du groupe d'écriture. On y trouverait certainement des « écoles » ou des « familles », des courants en tout cas, témoins probables de formations communes ou de trajectoires diverses... Mais toutes, qu'elles s'écrivent en quelques lignes ou en plusieurs pages, disent la classe, un ou des élèves de la classe et ses institutions, et interrogent « ce qui s'y passe ».

Une définition ?

À défaut de définition, Fernand Oury et Aïda Vasquez présentent dès 1967, dans *Vers une Pédagogie Institutionnelle*⁴⁴ un processus d'écriture, repris d'ailleurs par Francis Imbert, dans son *Vocabulaire pour la Pédagogie Institutionnelle*⁴⁵, comme s'il voulait ainsi souligner combien ce recours à l'écriture est fondateur :

Il s'agit, nous l'avons dit, d'enfants réels, actuels, qui existent parmi d'autres, dans une classe coopérative. Pendant des mois ou des années, chaque jour, le maître a noté des incidents, des

⁴⁴ Oury Fernand, Vasquez Aïda, *Vers une pédagogie institutionnelle ?*, Vigneux : Matrice, 1991, p. 254

⁴⁵ Imbert Francis, *Vocabulaire pour la pédagogie institutionnelle*, Vigneux : Matrice, 1999, p. 143

paroles, ses propres réactions, collectionné textes et dessins. Pourquoi a-t-il choisi Daniel ou Sophie ? Parfois on ne le sait qu'à la fin. De cette masse de documents il extrait « ce qui lui dit quelque chose », et ce texte long, informe, est lu au groupe ; un groupe qui écoute ce qui est dit, essaie d'entendre ce qui n'est pas dit et réagit. Un groupe qui parle aussi et pas n'importe comment : « Moi, ça me fait penser à... » « Pourquoi ne dis-tu pas ce que tu as eu envie de faire à ce moment-là ? » On émet des hypothèses aussitôt critiquées, reformulées. [...] Nous ne relatons, dans les monographies, que ce qui « a parlé » à tous espérant par là ne présenter que ce qui est significatif.⁴⁶

Prendre des notes, écrire sur sa classe, témoigner... Célestin Freinet va aussi y inciter les militants. Arnaud Dubois⁴⁷ cite dans sa thèse les appels de Freinet pour la préparation des congrès de 1959 et 1960. Pour celui d'Avignon, en 1960, il détaille d'ailleurs assez précisément ce qu'il attend :

Nous demanderons à nos camarades de préparer des monographies sur un ou plusieurs de leurs élèves. Ils en étudieront à travers leurs textes libres, les influences familiales et sociales, avec si possible, photographies et dessins, et même examens médicaux et psychologiques. Ils noteront ensuite les changements que nos techniques suscitent dans leur comportement par : le dessin libre, le texte libre, le travail créateur coopératif, le travail individualisé, la réussite dans les divers domaines, l'habitude d'aller en profondeur dans un travail et de se passionner pour une œuvre, l'influence du milieu scolaire régénéré, le profil vital.

Conservez dessins libres, textes libres, photographies si possible. Faites parler au magnétophone, intéressez les psychologues, les médecins et les psychiatres aux cas étudiés.⁴⁸

Certes, on peut noter avec Arnaud Dubois une différence dans la finalité de cette écriture : faire connaître « les bienfaits des techniques coopératives » ou « mieux connaître les élèves ». S'y ajoute aussi la dimension de travail avec d'autres professionnels, notamment des psychologues, des psychiatres ou des médecins.

Dans un de nos échanges épistolaires, Maurice Marteau confirme que Freinet avait comme préoccupation la pratique de ses techniques dans les autres classes et l'enrichissement du milieu. Pour cela il écrivait et faisait écrire des articles diffusés dans l'*Éducateur* et autres revues, (Bibliothèque de l'École Moderne, Techniques de vie, etc). Ces articles avaient deux dominantes : convaincre par la description de l'enthousiasme des enfants et faire part de ses réflexions sur la pédagogie et la politique. Son œuvre écrite dans les diverses brochures complétait ces articles et il donnait des pistes de travail par descriptions et recommandations. Il élaborait un *Essai de psychologie sensible*⁴⁹, son œuvre la plus théorique, qui avait l'ambition de placer la pédagogie Freinet comme application de ces découvertes. Il ne procédait pas, et

⁴⁶ Oury Fernand, Vasquez Aïda, *Vers une pédagogie institutionnelle ?*, Vigneux : Matrice, 1991, p. 254

⁴⁷ Dubois Arnaud, *idem*, 2011

⁴⁸ Freinet Célestin [1959], « La pédagogie Freinet de l'école moderne et la santé mentale des enfants et des maîtres », *L'éducateur*, 17 p. 1-3

⁴⁹ Freinet Célestin [1943], *Essai de psychologie sensible appliquée à l'éducation*, in C. Freinet, *Œuvres pédagogiques* (tome 2), Paris : Le Seuil, 1994.

ses disciples non plus, par observations détaillées, hypothèses et conclusions, mais par affirmations, évidences de bon sens : le bon sens du berger, base de ses métaphores.

Dans *De la classe coopérative à la pédagogie Institutionnelle*, Fernand Oury raconte : « Ma première “monographie” [les guillemets sont ceux de l’auteur] date de 1950. C’est une peinture qui m’avait “accroché” [...] Impression de désespoir infinie. »

En quelques lignes, Fernand Oury relate l’histoire de Claude et de l’album issu de son très long texte libre : « Ma jambe est réparée, histoire vraie ». Ce court paragraphe se conclut par un mot : « Banal ». Banal ? La question est posée, à laquelle l’auteur s’empresse de répondre... par d’autres questions, après avoir rapporté les progrès de Claude qui n’avaient à ses yeux rien de miraculeux : « D’où venaient alors les progrès ? Heureux hasard ? À moins que “quelque chose” ait agi, se soit révélé thérapeutique, mais quoi ? L’expression libre ? Les relations entre groupe organisé ? La “classe” ? Comme je ne voyais guère comment une opération à la jambe et un travail coopératif pouvaient influencer sur un trouble de la parole, j’avais ajouté quelques notes. » On comprend alors que ces notes relatent le parcours de Claude dans la classe et vont tenter d’éclairer ce « quelque chose », tenter de répondre aux questions posées.

Pour Francis Imbert, « la monographie rapporte des moments de confusion, de blocage, d’échec et de violence. Ou, à l’inverse, des moments de démêlement, de pacification, d’ouverture⁵⁰. » Pour lui non plus, il ne s’agit pas vraiment de donner une définition, mais il indique plutôt un cadre : « On rédige une monographie parce que quelque chose se passe, survient, qui surprend, déroute, pose problème met en difficulté ; fait brèche dans son capital de savoirs ; libère de nouveaux espaces ; de nouveaux savoirs ; ou encore aiguise un savoir que l’on croyait acquis et qui s’était émoussé, avait perdu son tranchant⁵¹. »

Dans leur livre à paraître, *L’école, le désir, la loi*⁵², Raymond Bénévent et Claude Mouchet consacrent un chapitre à « L’édifice des institutions ». La première partie de ce chapitre 10 permet aux auteurs de préciser les institutions de la classe en tentant « de synthétiser les déterminations majeures des institutions telles qu’elles ont émergé progressivement du chapitre précédent » (les apports conceptuels de la psychanalyse et de la psychothérapie

⁵⁰ Imbert Francis, « Écrire-Lire des monographies », communication, Gagny, 2008

⁵¹ Imbert Francis, *Vocabulaire pour la pédagogie institutionnelle*, Vigneux : Matrice, 1999, p. 146

⁵² Bénévent Raymond, Mouchet Claude, *L’école, le désir et la loi*, Une institution « hors classe » : la monographie, p. 324-334, à paraître

institutionnelle) et en s'interrogeant sur « l'infini institutionnel », « l'exigence systématique » et la pertinence d'« un socle institutionnel minimal ».

Dans la seconde partie, ils présentent dans le détail celles qu'ils considèrent comme « les principales institutions de la classe » – lois, « Quoi de Neuf ? », Ceintures et surtout Conseil – et passent plus rapidement sur d'autres institutions.

Dans cette troisième partie, les auteurs considèrent la monographie comme une institution « hors la classe ». Comme le « sociogramme express » auquel ils consacrent un développement, la monographie est classée dans les « hybrides » entre techniques et institutions. Sans doute peut-on y ajouter, dans la lignée des propos de Jean Oury, la dimension d'analyse institutionnelle, que la monographie incarne de façon privilégiée.

Pour Raymond Bénévent et Claude Mouchet, « la rédaction de monographies centrées sur l'évolution d'élèves est inséparable de la pédagogie institutionnelle et l'on peut dire qu'un nouveau genre littéraire pédagogique est apparu [...] ». De la prise de notes et « récolte de matériau » au « passage à la moulinette », les auteurs détaillent le processus d'élaboration commun aux monographies de la pédagogie institutionnelle. Ils nous rappellent aussi qu'« une autre spécificité de la monographie d'élèves réside dans l'utilisation des outils de la psychanalyse pour répondre à la question indéfiniment ressassée par les praticiens de la pédagogie institutionnelle : Que s'est-il passé qui explique l'évolution de tel ou tel élève dans une de nos classes⁵³ ? » À ce sujet le chapitre précédent, consacré aux « apports conceptuels de la psychanalyse et de la psychothérapie institutionnelle » est remarquable d'analyse et de pertinence. Il éclaire avec précision qui s'intéresse aux deux aspects (pédagogie et psychothérapie institutionnelle) de « la même chose » (Jean Oury).

Les deux auteurs présentent l'écriture monographique comme « une pratique majeure de la pédagogie institutionnelle » et insistent sur le fait qu'« il ne s'agit donc pas [pour les auteurs de monographies] de conseiller ou d'ordonner des manières de faire dans une classe. »

L'écriture monographique, pour les praticiens de la pédagogie institutionnelle dans la lignée de Fernand Oury, est un outil pour « comprendre ce qui s'est effectivement passé dans leurs classes » et se situe ainsi bien loin d'une « pédagogie prescriptive » fustigée par ce précurseur. Lui-même « s'inscrit dans la droite de ligne de Freinet » : les maîtres travaillant entre eux et

⁵³ Références données par Raymond Bénévent et Claude Mouchet : Vasquez, Oury, *Vers une pédagogie institutionnelle*, p. 30, p. 98 *in fine*, p. 109. *De la classe coopérative à la pédagogie institutionnelle*, p. 101 *sub init.*, p. 181, p. 567 *in fine*.

échangeant sont capables de théoriser leur pratique. En sus, ils (re)deviennent ainsi « sujets de [leur] propre histoire », « sujets de leur métier » tout en se construisant des outils et des concepts.

Après le constat que de nombreuses monographies sont issues de l'enseignement spécialisé, les auteurs prennent l'exemple de « Miloud » (Pochet Catherine, Oury Fernand, *L'année dernière j'étais mort... signé Miloud*, 1986) pour en dérouler le fil et présenter les monographies comme « récit des réussites d'un élève ».

Cette définition est peut-être un peu réductrice : il arrive parfois que l'évolution d'un élève n'accède pas au statut de « réussite ». C'est le cas par exemple pour Angel, dans « les 3L d'Angel ou l'accueil de la violence », monographie publiée par René Laffitte en 1992 dans les Cahiers de Genèse de la Coopérative et reprise en 2006 dans les *Essais de pédagogie Institutionnelle*⁵⁴. Comme souvent, cette monographie commence par une rapide description de l'enfant et de sa situation socio-familiale. Sont bien sûr largement évoquées ses difficultés scolaires. Comme souvent aussi, en suivant le fil chronologique de la narration, l'enseignant-auteur nous ouvre sa classe à la visite. En tenant ce journal des va-et-vient pour le moins chaotiques d'Angel, René Laffitte nous livre aussi un certain nombre de ses questions et ne dément pas Francis Imbert qui affirme que « quelque chose se passe, survient, qui surprend, déroute, pose problème met en difficulté ; fait brèche dans son capital de savoirs⁵⁵. »

Tout au long des quatre mois que retrace la narration, on voit poindre quelques réussites, parfois minimes, d'autres fois plus éclatantes, mais aussi des retours en arrière. Mais le récit, commencé à la rentrée de septembre, s'arrête en janvier de la même année scolaire : c'est dire qu'il aura manqué du temps, pour le moins, à Angel, au maître, à la classe, pour « transformer ces essais ». S'il n'est pas question de considérer là le moindre échec, il est toutefois difficile de faire entrer cette monographie (et d'autres encore) sous la définition de « récit de réussites d'un élève ». Il n'en demeure pas moins qu'au vu des pages écrites à propos de ces quatre mois dans la classe, toutes les réussites possibles sont imaginables

Raymond Bénévent et Claude Mouchet s'attachent à relever les points communs de différentes monographies d'élèves, ce qui les amène à s'interroger sur le statut de la monographie comme « analyse des réussites de la pédagogie institutionnelle ». Il s'agit là,

⁵⁴ Laffitte René et le groupe VPI, *Essais de pédagogie institutionnelle*, Nîmes : Champ Social, 2006, p. 293

⁵⁵ Imbert Francis, *Vocabulaire pour la pédagogie institutionnelle*, Vigneux : Matrice, 1999, p. 146

pour les auteurs de monographies, d'écartier l'image du « bon maître » au profit du « patient travail de constitution d'une classe institutionnelle ».

En s'appuyant de nouveau sur « Miloud » (le métier de portier, son entrée peu à peu au Conseil...) ils insistent sur le rôle de Tiers des institutions et mettent en avant que « l'analyse de ce qui s'est passé s'articule toujours autour de ce qui a permis d'échapper à une relation duelle en introduisant entre l'enseignant et ses élèves une réalité tierce qui fait que la monographie d'élève n'est pas une pure et simple analyse de cas. »

On retrouve là un questionnement commun à Patrick Geffard (Nanterre, 2010), dans sa thèse *Le tissage des liens professionnels dans la classe coopérative, Dynamiques psychiques en classe et en groupe de praticiens de la pédagogie institutionnelle* et Arnaud Dubois (AREF, 2010) *Les monographies de la Pédagogie Institutionnelle : texte militant ou méthodologie de recherche en sciences de l'Éducation ?* : quelles sont les différences et les similitudes entre les monographies de la pédagogie institutionnelles et les récits de cas cliniques ? Si cette question mérite probablement un travail spécifique, il n'est toutefois pas l'objet de ce mémoire.

Raymond Bénévent et Claude Mouchet envisagent ensuite la monographie « comme une institution [...] mais [qui] n'existe pas dans le cadre d'une classe ». Ils mettent en avant l'analogie entre l'élaboration entre pairs et ce qui se passe dans la classe et montrent ainsi la monographie comme « objet commun médiateur » (Vasquez, Oury, *Vers une pédagogie Institutionnelle ?*). Plus qu'analogie, « il y a isomorphisme entre la pédagogie institutionnelle pratiquée en classe et le fonctionnement du groupe-monographie, qui introduit dans le travail entre enseignants les principes qui sous-tendent celui de la classe. » Et c'est sans doute une des particularités des monographies de la pédagogie institutionnelle : un texte libre d'adulte, mis au point coopérativement. Cette dimension est suffisamment importante pour être soulignée, mais pas au point de surprendre les praticiens de la pédagogie institutionnelle : dans la classe comme dans un groupe de pairs, un sujet s'adresse à un autre sujet, donc le respecte profondément. En plagiant Freinet, on pourrait dire que c'est un travail « de même nature ».

Dans un texte intitulé « Arabesques sur le courage », Pierre Johan Laffitte⁵⁶ brode trois motifs : autant d'études sur les praxis. La deuxième arabesque, « Pédagogie institutionnelle ; le sérieux, le précaire et l'humour » offre entre autres une lecture commentée d'une

⁵⁶ Laffitte Pierre Johan, « Arabesques sur le courage. Trois études sur les praxis », 2010, manuscrit en cours de soumission

monographie de Fernand Oury, « Luigi et Ahmed ». À l'issue de cette analyse, l'auteur file cette analogie, cet isomorphisme, entre l'écriture monographique et le texte libre. Au-delà même de l'écriture proprement dite, c'est la structure de la classe coopérative telle que nous l'entendons, prise dans une de ses institutions emblématiques, les ceintures, qui est support de cette comparaison : « On n'écrit pas de monographie au rabais, même si on commence ceinture blanche en la matière, comme partout. On ne peut être ceinture noire en pédagogie institutionnelle sans en passer par l'acquisition et la maîtrise de ce regard, de cette écoute et de cette parole. » Évoquer une possible « ceinture noire en pédagogie institutionnelle » ne manque d'ailleurs pas d'un certain humour. À moins qu'il ne s'agisse de souligner avec sérieux ce qui, « comme dans la classe », fait grandir le sujet : écrire, parce qu'on a quelque chose à dire, oser affronter l'autre, parce que des garanties de sécurité suffisantes existent, entendre les remarques et les questions, y répondre, travailler son texte coopérativement, l'offrir ensuite à la lecture... Pierre Johan Laffitte le souligne : « il n'y a pas de présence au rabais pour le sujet. »

Pour éclairer son propos, l'auteur cite une définition du texte libre par René Laffitte⁵⁷, soulignant qu'« aucun mot n'est de trop si l'on veut saisir, au même instant, ce qui distingue le texte libre monographique ».

Qui dit texte libre dit écriture. J'écris si j'ai quelque chose à dire à quelqu'un qui n'est pas là : poussé par la certitude d'être lu, tiré par l'espoir d'être entendu. À l'école, normalement, on apprend à lire en attendant d'avoir l'occasion d'écrire [...]. Le texte libre, c'est le contraire : on écrit d'abord et peu à peu on apprend à écrire. Je sais écrire parce que j'écris. J'écris parce que je sais écrire. Le texte libre associé au journal scolaire et à la correspondance permet de retrouver le sens de la communication écrite : j'écris de la lecture (pour les autres) et je lis de l'écriture (celle des autres). Même s'il ne recouvre pas tout le champ de l'écrit, le texte libre est un outil irremplaçable d'apprentissage de l'écriture. Les différentes techniques d'écriture, à l'honneur aujourd'hui, peuvent l'enrichir mais pas le remplacer, car c'est aussi un outil de la parole [...]. C'est une démarche, une structure, une forme [...]. Cette parole, [...] c'est elle qu'on accueille au Choix de textes [...] [qui] ne peut être situé que si l'on considère [...] « l'atomium ». L'accueil et le choix opérés par le groupe sont une première socialisation de cette pensée singulière, socialisation reprise et amplifiée par la mise au point du texte, son impression et la diffusion du journal. Le texte libre est le point de départ d'une véritable production culturelle.⁵⁸

Pierre Johan Laffitte poursuit en faisant remarquer avec justesse combien ce texte embrasse « dans un même regard deux niveaux de création écrite enfantine et adulte ». Il n'est peut-être pas abusif d'y voir une invitation à remplacer concrètement, et non seulement dans la pensée du lecteur, chaque terme « du vocabulaire de classe » par un « du vocabulaire de la monographie » :

⁵⁷ Laffitte René, *Mémento de Pédagogie Institutionnelle*, Vigneux : Matrice, 1999, p. 41-42

⁵⁸ René Laffitte et le groupe VPI, *Mémento de pédagogie institutionnelle. op. cit.*, p. 41-42.

Qui dit [monographie] dit écriture. J'écris si j'ai quelque chose à dire à quelqu'un qui n'est pas là : poussé par la certitude d'être lu, tiré par l'espoir d'être entendu. [En formation], normalement, on apprend [...] en attendant d'avoir l'occasion [de faire] [...]. [La monographie], c'est le contraire : on écrit d'abord et peu à peu on apprend à écrire [à faire la classe ?]. Je sais écrire parce que j'écris. J'écris parce que je sais écrire. [L'écriture monographique] associé[e] au [travail au sein d'un groupe de pairs] permet de retrouver le sens de la communication écrite : j'écris de la lecture (pour les autres) et je lis de l'écriture (celle des autres). Même si [elle] ne recouvre pas tout le champ de [de la praxis], [la monographie] est un outil irremplaçable d'apprentissage de [la classe]. Les différentes techniques d'écriture, à l'honneur aujourd'hui, peuvent l'enrichir mais pas le remplacer, car c'est aussi un outil de la parole [...]. C'est une démarche, une structure, une forme [...]. Cette parole, [...] c'est elle qu'on accueille [dans le groupe] [...] [qui] ne peut être situé que si l'on considère (...) « l'atomium ». L'accueil et le choix opéré par le groupe sont une première socialisation de cette pensée singulière, socialisation reprise et amplifiée par la mise au point [de la monographie], [sa publication et ses présentations orales]. [La monographie] est le point de départ d'une véritable production culturelle.

Il est en effet stupéfiant de constater à ce point les similitudes : loin d'être de simples affirmations intellectuelles, on mesure là encore la portée de cet engagement éthique qui porte et le praticien de la pédagogie institutionnelle et l'écrivain de monographie. On comprend au passage pourquoi cela ne peut-être que la même personne et pourquoi on ne peut pas imaginer, dans ce champ-là, l'écriture d'une monographie par un observateur extérieur.

Des monographies : pourquoi ?

Pour Raymond Bénévent et Claude Mouchet, un des enjeux de la monographie, est de poser la question de l'existence « d'une science du singulier » : quel peut être l'apport, « l'intérêt » des monographies, au-delà même du simple témoignage ? On peut rapprocher cette question de celle d'Arnaud Dubois quant à la place des monographies dans les sciences de l'éducation, bien qu'il l'aborde alors sous un autre angle, celui de l'implication de l'auteur/observateur⁵⁹. Questionnement également partagé sous d'autres formes par Patrick Geffard lorsqu'il cherche à percevoir les modalités de liaison des praticiens de la pédagogie institutionnelle à ce « groupe d'appartenance secondaire » (Rouchy, 2001) que constitue le groupe d'écriture de monographies⁶⁰.

Raymond Bénévent et Claude Mouchet nous rappellent d'abord « l'interdit » posé par Aristote qui « affirme que ce qui n'arrive qu'une seule fois est incompréhensible, est un fait dû au hasard. Dans cette optique, il ne peut pas y avoir de science de l'individuel. [...] est

⁵⁹ Dubois Arnaud, *Les monographies de la Pédagogie Institutionnelle : texte militant ou méthodologie de recherche en sciences de l'Éducation ?*, Actes du congrès de l'actualité de la recherche en éducation et formation (AREF), 2010

⁶⁰ Geffard Patrick, *idem*, 2010

compréhensible ce qui est toujours présent à l'intérieur d'une classe de phénomènes ou aussi ce qui se répète. »

Bien plus tard, dans la première moitié du XX^e siècle, Kurt Lewin remet ce principe en question⁶¹. Or, dans *Vers une pédagogie institutionnelle ?*, Fernand Oury cite Lewin et s'y réfère : « Comprendre un phénomène, même singulier, est possible à condition de le rapporter à la totalité qu'il constitue avec la situation dont il est issu ». Il peut alors prendre « ses distances à l'égard de la vision purement statistique d'une certaine psychologie et de la sociologie » sans compter que cette analyse légitime « une étude de faits uniques et offre en outre un cadre à toute monographie ». Lui-même, isolé dans sa classe, se trouve confronté à la même question : la valeur de son témoignage face à « la norme ». Mais il rétorque : « si l'on se place dans une perspective de changement, l'analyse des cas marginaux, des anomalies, des formations embryonnaires, des exceptions [...] peuvent avoir, selon nous, un intérêt scientifique »⁶².

Francis Imbert résout cette question en faisant référence à Kant avec la notion de « validité exemplaire ». Plus exactement, il se réfère à Hannah Arendt pour sa « dixième et dernière des Conférences sur la philosophie politique de Kant » et rapporte que ces Conférences « s'achèvent sur l'importance de cet “exemplaire” où le particulier révèle la généralité sans que soit effacée sa particularité. » Pour lui, chaque monographie entend ainsi « manifester un moment “exemplaire” où se trouve “saisi dans le particulier ce qui vaut au-delà de l'unicité de l'événement”. »

Si Jean Oury le dit autrement, il ne dit pas autre chose : « Le texte libre, le Conseil, l'auto-discipline [...] ce sont, à mon avis, des opérateurs qui peuvent utiliser quelque chose qui est étouffé dans la structure rigide hiérarchico-administrative. 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 »⁶³. Ce que les « opérateurs » ne peuvent pas permettre, « faire une loi générale », ce sont les monographies – sans doute faut-il entendre par ce pluriel la multiplicité des monographies – qui le permettront.

Raymond Bénévent et Claude Mouchet insistent sur l'importance de cette question : « Avec la monographie d'écolier, c'est ainsi la double possibilité de la constitution d'une connaissance des individus et de la transformation de l'école-caserne qui est proclamée. »

⁶¹ Référence indiquée par Raymond Bénévent et Claude Mouchet : Kurt LEWIN, *Le conflit dans les modes de pensée aristotélicien et galiléen dans la psychologie contemporaine* (1931). In : *Psychologie dynamique. Les relations humaines*. Paris : PUF, 1964, p. 23-64.

⁶² Oury Fernand, Vasquez Aïda, *Vers une pédagogie institutionnelle ?*, Vigneux : Matrice, 1991, p. 101, note 61, cité par R. Bénévent et C. Mouchet

⁶³ Oury Jean, *Onze heures du soir à La Borde*, Paris : Galilée, 1980, p. 148

À la question du « pourquoi des monographies », Fernand Oury y répond dans *De la classe coopérative à la pédagogie institutionnelle* : « Donner la parole, hors de la classe, à ces enfants qui n'ont rien d'intéressant à dire, mais qui parlent, au Conseil ou ailleurs, c'est aussi donner la parole aux praticiens. Faute de pouvoir ouvrir la classe, faute d'un langage adéquat : faites des monographies »⁶⁴. Il s'agit donc de donner à voir, mais surtout d'essayer de comprendre : « Pour l'enfant qui a parlé, pour les autres, la parole lancée a été plus qu'une action : un acte, une coupure dans le quotidien qui a déterminé un "avant" et un "après". Pourquoi ? Comment ? C'est justement ce que nous aimerions comprendre. »⁶⁵

Francis Imbert le confirme : « la monographie a pour enjeux la reconnaissance de ces événements et l'élucidation des pensées nouvelles qu'ils font surgir, des savoirs acquis qu'ils interrogent et remettent en question »⁶⁶. En outre, il proclame « Écrire-lire des histoires, des monographies, seule voie qui permette de prendre la mesure de la complexité des situations vécues dans la classe et de s'y retrouver. » Il ne s'agit alors de rien moins que « retrouver la place de chacun dans le jeu des emballements transférentiels, des identifications imaginaires comme dans celui des moments d'ouverture »⁶⁷. Mais ces affirmations ne prennent de sens que dans l'inscription de l'écriture monographique dans un groupe de travail : « On rédige des monographies pour pouvoir, avec d'autres, s'interroger sur des situations vécues en classe »⁶⁸.

Une écriture accompagnée

Fernand Oury a posé les bases de l'écriture monographique : prise de notes au quotidien des faits, des mots, de ce qui se passe dans la classe, archivage des dessins, des textes et autres productions. Souvent, c'est la relecture du journal de bord (au sens de cette prise de notes au plus près de la classe, pas nécessairement au sens de recommandations des Instructions Officielles) qui permet de s'apercevoir que tel prénom revient plus fréquemment que d'autres, ou qu'au contraire tel autre enfant semble invisible... D'autres fois, c'est en présentant dans un groupe de travail entre pairs, en parlant (de) sa classe, qu'émerge une trajectoire particulière d'un élève, fut-elle « en creux », la marque d'une absence aux yeux de l'auteur des notes.

De nombreuses monographies attestent d'une absence d'idée préconçue d'écriture au début de la prise de notes. Les auteurs de monographies disent parfois écrire « parce que c'est leur

⁶⁴ Oury Fernand, Vasquez Aïda, *De la classe coopérative à la pédagogie institutionnelle*, Vigneux : Matrice, 1981, p. 566

⁶⁵ Idem, p. 567

⁶⁶ Imbert Francis, *idem*, 2008

⁶⁷ Imbert Francis, *Vocabulaire pour la pédagogie institutionnelle*, Vigneux : Matrice, 1999, p. 145

⁶⁸ Imbert Francis, *idem*, 2008

formation », mais ils témoignent couramment d'un besoin, d'une impulsion, de la nécessité d'écrire pour prendre de la distance, y voir plus clair ou ne pas se laisser envahir par les événements de la classe.

René Laffitte disait volontiers que « la monographie s'écrit d'abord dans la tête, sans stylo ». Il disait aussi qu'on ne peut pas la réduire à un atelier d'écriture : elle n'a même rien à voir avec cela. En effet, la monographie c'est avant tout un art de lire : l'art de lire la classe. C'est la lecture des traces que l'on voit dans la classe et qu'on va essayer d'interpréter. C'est aussi la tentative de leur faire dire quelque chose : seule, la trace ne veut pas dire grand chose et il est facile d'y rester sourd ou aveugle. Mais pour peu que l'on y regarde de plus près, qu'on les interroge, ces traces peuvent faire signe et indiquer dans quelle direction agir...

Seul dans sa classe, il est souvent malaisé d'y voir clair, de repérer soi-même ces traces. C'est tout l'intérêt d'un groupe de parole, d'un groupe de travail, avant même qu'il y soit question d'élaboration de quelque texte que ce soit. Comme dans la classe encore une fois, de tels groupes de pairs offrent les garanties nécessaires au risque de la parole, au risque de dire sa classe et de se dire. Il est alors possible d'y porter ses notes, c'est-à-dire non seulement les événements collectionnés minutieusement, les paroles rapportées ou les gestes observés, mais aussi ses doutes, ses manques, ses peurs parfois. À plusieurs, il devient plus facile de s'y repérer. La complexité de la classe devient plus accessible. Avant de devenir à son tour trace, avant d'être un ensemble de mots sur du papier, avant d'accéder au statut d'outil de transmission, la monographie est ce lent travail de lecture de la classe, de compréhension de ce qui s'y passe, de tentative de désaliénation d'avec ce qui nous préoccupe.

Très souvent, c'est ce dialogue entre la classe et le groupe de travail, dialogue dont l'enseignant-auteur de monographie est à la fois porteur et partie, qui soutient l'échafaudage : s'il revient bel et bien au maître *et* à la classe, au maître *avec* la classe, de trouver des solutions (ou d'utiliser les outils à disposition qui vont faire émerger ces solutions), c'est la présence des pairs qui représente un appui.

À partir de ces notes, il s'agit pour l'enseignant d'extraire « ce qui lui dit quelque chose » et de présenter à son groupe de travail un premier texte, que Fernand Oury n'hésite pas à qualifier de « long et informe ». Mais, souligne-t-il, c'est « un groupe qui écoute ce qui est dit, essaie d'entendre ce qui n'est pas dit et réagit. Un groupe qui parle aussi et pas n'importe

comment⁶⁹. » Parler « pas n'importe comment », c'est faire écho à ce qui se dit là, à ce qu'on entend. Faire écho à partir de sa propre pratique de classe. Il s'agit alors de formuler des hypothèses, dont chacun peut s'emparer, ou que chacun peut contredire.

Ce travail-là, Francis Imbert le présente comme inhérent à la monographie :

Une monographie comprise au sens de la Pédagogie Freinet et de la Pédagogie Institutionnelle ne peut s'écrire – comme en classe un Texte Libre – que pour d'autres. Une monographie n'existe pas en dehors du groupe de travail auquel elle est destinée. Elle s'écrit dans un transfert de travail. Il n'y a pas de monographie s'il n'y a pas cet Autre, ce tiers avec lequel elle sera travaillée. Cette présence d'un tiers, d'un témoin, permet au moment des difficultés rencontrées en classe de ne pas se perdre, de ne pas se laisser emporter dans des relations duelles et des emballements transférentiels – de ne pas céder sur son désir.⁷⁰

Pour qui n'a ni lu ni écrit de monographies, il est sûrement malaisé de se rendre compte de cette dimension. Seul adulte dans la classe et au mieux avec une aide-maternelle, en tout cas garant du groupe, le maître ou la maîtresse aurait souvent de quoi « se perdre » ou « se laisser emporter ». Faire exister ce témoin par la prise de notes, fut-elle en réalité différée dans le temps après les horaires de classe, c'est se donner un appui, se donner les moyens de passer réellement de la pratique à la praxis. Car la pédagogie institutionnelle est bel et bien une praxis qui « nous renvoie à un agir où chacun – maîtres et élèves – est acteur et, plus encore, auteur »⁷¹.

Sans doute, faut-il y voir dans « cette présence d'un tiers » une des conditions nécessaires pour que ce qui est dit ici, le corps de la monographie, accède au statut « d'exemplaire ». C'est aussi que dans la monographie aboutie « nous ne relatons, dans les monographies, que ce qui “a parlé” à tous espérant par là ne présenter que ce qui est significatif »⁷². Dans une monographie, il y a donc un « je », celui du maître-auteur, et un ou plusieurs « nous » : celui de la classe, mais aussi celui du groupe d'écriture. En effet, si les notes présentées résonnent de manière singulière pour chacun des membres du groupe de travail, la rédaction du texte, et particulièrement des commentaires qui y sont insérés ou qui lui succèdent, garde la trace de ces échos pluriels.

Dans les monographies publiées, les commentaires font parfois partie intégrante du récit, qu'ils soient ceux de l'auteur seulement ou ceux de son groupe de travail. Sans en couper le fil, la mise en page indique généralement si on est dans le récit ou dans la réflexion (ce qui ne

⁶⁹ Oury Fernand, Vasquez Aïda, *Vers une pédagogie institutionnelle ?*, Vigneux : Matrice, 1991, p. 254

⁷⁰ Imbert Francis, *Vocabulaire pour la pédagogie institutionnelle*, Vigneux : Matrice, 1999, p. 145

⁷¹ Idem, p. 146

⁷² Oury Fernand, Vasquez Aïda, *Vers une pédagogie institutionnelle ?*, Vigneux : Matrice, 1991, p. 254

constitue pas une opposition dans la classe coopérative). C'est par exemple le cas des monographies publiées dans *La pédagogie Institutionnelle, pour quoi ? pour qui ?*⁷³

D'autres fois, ces commentaires suivent la monographie proprement dite et sont présentés comme « les commentaires du groupe de travail » ou comme ceux d'une personne en particulier. Ainsi, Aïda Vasquez commente certaines des monographies publiées dans les ouvrages qu'elle co-signe avec Fernand Oury⁷⁴. Il arrive qu'il y ait plusieurs commentaires successifs signés des différents noms des participants au groupe d'élaboration.

Dans les *Essais de Pédagogie Institutionnelle*⁷⁵, les commentaires sont généralement signés « René Laffitte et le groupe VPI » ; alors qu'« Ali »⁷⁶, par exemple, est suivi de « commentaires rédigés avec *Pratiques de la Coopérative* » : la signature témoigne aussi de la forme de travail. Cependant, les monographies publiées sont trop nombreuses pour être toutes étudiées ici.

Ce travail de commentaire, Aïda Vasquez le définit comme « un travail d'égoutier et de traducteur »⁷⁷ qui a son utilité pour tenter de comprendre ce qui s'est passé. Il s'agit généralement de « redire les mêmes choses dans un autre langage, avec l'espoir d'être entendu ». Mais ces commentaires n'ont pas valeur de démonstration ou d'explication : « nous pouvons seulement lancer des interrogations, des hypothèses, qui ne tombent pas toujours du ciel »⁷⁸.

Lire des monographies

« Ce qui est significatif », c'est ce qui va pouvoir parler à d'autres, extérieurs au groupe d'élaboration, qui liront ou entendront la monographie dans sa forme accomplie. Et c'est en même temps, ce qui va permettre encore « au moment des difficultés [...] de ne pas se perdre, de ne pas se laisser emporter » : s'il n'est pas question de tracer un cercle de craie autour d'un élève au moindre geste de violence de sa part, il n'en demeure pas moins que le maître lecteur des « 3L d'Angel »⁷⁹ a cette référence en tête pour faire face à une situation analogue. Tout

⁷³ Imbert Francis, et le GRPI, *La pédagogie Institutionnelle, pour quoi ? pour qui ?*, Vigneux : Matrice, 2004

⁷⁴ Oury Fernand, Vasquez Aïda, *Vers une pédagogie institutionnelle ?*, Vigneux : Matrice, 1991

Oury Fernand, Vasquez Aïda, *De la classe coopérative à la pédagogie institutionnelle*, Vigneux : Matrice, 1981

⁷⁵ Laffitte René et le groupe VPI, *Essais de pédagogie institutionnelle*, Nîmes : Champ Social, 2006

⁷⁶ Colson Jean-Claude, « Ali », in Groupes de Pédagogie Institutionnelle, *Actualité de la Pédagogie Institutionnelle*, Vigneux : Matrice, 2011, p. 319

⁷⁷ Oury Fernand, Vasquez Aïda, *De la classe coopérative à la pédagogie institutionnelle*, Vigneux : Matrice, 1981, p.646

⁷⁸ Idem

⁷⁹ Laffitte René, *Mémento de Pédagogie Institutionnelle*, Vigneux : Matrice, 1999, p. 293

comme le lecteur de « Luigi et Ahmed »⁸⁰ saura peut-être plus rapidement que s'il n'avait pas lu cette monographie, « reconnaître l'état de crise et accepter de démolir », mais aussi « encaisser » ce qui pourrait être pris « comme une série de claques » et surtout « entendre » au-delà d'un apparent ronronnement de la classe. « Christian, la propreté et la monnaie »⁸¹ aiguillera sans doute un maître face à un problème d'encoprésie, alors qu'« Ali »⁸² aiguillera peut-être, entre autres, le regard porté sur les équipes et les chefs d'équipes et qu'« Olivier le poète »⁸³ ouvrira la voie à la mise en place d'autres formes de lieux de paroles, pour d'autres formes d'écoute...

On pourrait ainsi multiplier les exemples : plusieurs centaines de monographies écrites, et pour chacune d'entre elles plusieurs façons d'entrer dans le texte, plusieurs facteurs en jeu, plusieurs « causes » qui aient pu dénouer ce qui bloquait ou provoquer une issue heureuse, ce sont autant de lectures possibles et autant de références qui accompagnent le praticien dans sa classe. Certains parlent « de mallette à outils », d'autres « d'éduquer ses réflexes ». Francis Imbert évoque une « récolte » et cite Hans-Goerg Gadamer : « ce qui est recueilli et dont on se nourrit »⁸⁴.

En effet, comme le souligne Francis Imbert, « une monographie n'accède à sa véritable dimension que lue, commentée dans le cadre du groupe de travail. Une fois rédigée, elle engage une lecture, une *récolte* de sens [...]. Cette récolte constitue la monographie – son déploiement »⁸⁵. Il s'agit d'une lecture infinie, à laquelle la monographie invite ou engage. Pour autant, cela ne suppose pas un épuisement en spéculations stériles : il ne s'agit pas de parler « autour de la monographie [ou] à propos d'elle ; mais bien d'elle et d'elle seule – des événements dont elle témoigne »⁸⁶. C'est que le sens de cette lecture, de ces lectures, est intrinsèque au champ même du texte : il ne s'agit pas d'extrapoler à partir des thèmes contenus dans la monographie, d'y saisir une simple occasion de « discours sur ». Ainsi, la monographie ouvre la voie d'une « lecture sans fin. Lecture inachevable dès lors que la lecture de chacun et que chacune des lectures successives, ne cesse de déranger, relancer, rouvrir le sens – aiguïser le tranchant du sens déjà recueilli »⁸⁷.

⁸⁰ Oury Fernand, Vasquez Aïda, *De la classe coopérative à la pédagogie institutionnelle*, Vigneux : Matrice, 1981, p. 582

⁸¹ Arribaud Jaumeta, « Christian la propreté et la monnaie », in *Mémento de Pédagogie Institutionnelle*, Vigneux : Matrice, 1999, p.259

⁸² Colson Jean-Claude, *idem*, 2011

⁸³ Maudrin Jean-Louis, « Olivier, le poète », in Groupes de Pédagogie Institutionnelle, *Actualité de la Pédagogie Institutionnelle*, Vigneux : Matrice, 2011, p. 357

⁸⁴ Hans-Georg Gadamer, *la philosophie herméneutique*, trad. Jean Grondin, Presses Universitaires de France, 1996, p. 212, cité par Imbert Francis, in *Vocabulaire pour la pédagogie institutionnelle*, Vigneux : Matrice, 1999

⁸⁵ Imbert Francis, *Vocabulaire pour la pédagogie institutionnelle*, Vigneux : Matrice, 1999, p. 147

⁸⁶ Imbert Francis, *idem*, 2008

⁸⁷ Imbert Francis, *idem*, 1999, p. 147

Dans *De la classe Coopérative à la Pédagogie Institutionnelle*, Fernand Oury évoque ce qui pour lui est un « retard de la théorie sur la pratique »⁸⁸ à propos de classes où des enfants en difficulté progressent sans qu'on sache vraiment comment. Mais il émet l'hypothèse que les « monographies pourraient être un moyen d'approche »⁸⁹. Trente ans plus tard, la question reste d'actualité et Francis Imbert y répond à sa manière : « 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 »⁹⁰.

Cette théorisation est rendue possible par cette « lecture inachevable » qui n'épuise pas le sens de telle ou telle monographie, mais a à voir avec l'ancrage profond de la monographie dans une praxis pédagogique : c'est sa forme même, son essence. Loin d'un projet de comblement d'un tout, d'une lecture totale et exhaustive, les lectures successives sont autant de « résonances jusque-là restées inaudibles »⁹¹. L'écriture d'une monographie, c'est un « ouvert » : ouvert sur la classe qu'elle donne à voir, ouvert sur l'écho qu'elle suscite en chacun des auditeurs-lecteurs, ouvert sur les résonances multiples. C'est cet ouvert-là qui fait l'enjeu des reprises travaillées. Ainsi, les commentaires sont appelés à se répondre, ou plutôt à se faire écho mutuellement.

Ce processus de réponses en écho, Pierre Johan Laffitte l'illustre bien lors d'une conférence donnée pour les étudiants du centre Aprene, le 4 avril 2012⁹², dans laquelle il commente une monographie de Françoise Théron, « “Quoi de Neuf ?” avec les petites sections », parue dans la revue *Échos-PI*⁹³.

Après avoir défini un « Quoi de Neuf ? »⁹⁴, Pierre Johan Laffitte s'intéresse d'abord à sa dimension linguistique, à l'entrée des jeunes enfants dans le langage et aux rapports intimes de l'enfant avec son propre apprentissage, d'autant plus qu'il s'agit-là de s'approprier « une autre langue », en l'occurrence l'occitan.

Il développe ensuite la notion de « lieu commun », à propos d'une question qui revient au fil des « Quoi de Neuf ? » de cette classe-là, cette année-là ; avant de conclure sur les conditions pédagogiques qui permettent à tout ceci d'émerger et sur la complexité de la classe coopérative.

⁸⁸ Oury Fernand, Vasquez Aïda, *De la classe coopérative à la pédagogie institutionnelle*, Vigneux : Matrice, 1981, p. 574

⁸⁹ *Idem*

⁹⁰ Imbert Francis, *idem*, 1999, p. 148

⁹¹ *Idem*

⁹² Laffitte Pierre, conférence sur la lecture de la monographie de Françoise Théron, « “Quoi de Neuf ?” avec les petites sections », cours dans le cadre du master MEF EBI, en cours de publication audiovisuelle.

⁹³ Théron, Françoise, et le groupe chamPIgnon de Béziers, « “Quoi de Neuf ?” avec les petites sections », *Échos-PI* n°43, 2011

⁹⁴ cf. p. 67

Pierre Johan Laffitte n'est pas enseignant de maternelle, ni même d'élémentaire. Ce qu'il nous livre ici, c'est sa propre lecture de cette monographie, passée au filtre du sémioticien qu'il est, doublé ici du maître de conférence chargé de la formation des maîtres : une formation non seulement « à la » pédagogie institutionnelle, mais surtout « en » pédagogie institutionnelle. Ainsi, dans ce commentaire, eut-il la forme d'une conférence, il ne s'agit pas d'indiquer « ce qu'il faut comprendre ou retenir », mais Pierre Johan Laffitte y prend la parole et partage sa lecture, de la même manière qu'il pourrait le faire dans un groupe de travail pédagogique, ou à l'issue d'une présentation orale de cette monographie.

Dans son texte, Françoise Théron rapporte que les premiers temps, c'est elle et elle seule qui pose des questions aux enfants qui prennent la parole au « Quoi de Neuf ? ». Il n'y a là aucune volonté d'éviter les questions des enfants, mais c'est un fait : en début d'année ils ne savent pas ce qu'est une question, ce qu'est « poser une question ». Très rapidement cependant, la première question d'un enfant arrive (on est alors le 17 octobre) : « sa maman, elle travaille ? ». En lisant les relevés des « Quoi de Neuf ? » suivants, on se rend compte que cette question revient plusieurs fois, avec à peine quelques variations. En outre, il arrive qu'elle soit posée alors que la prise de parole précédente ne l'induit en rien : « Le père Noël m'a amené un Superman, un camion... » « Ton papa i travaille ? ». Françoise Théron indique alors que parfois cette question est « lourde » et que son usage l'intrigue pour le moins. Mais elle remarque aussi qu'« autour d'elle et de ses variations se tissent et se nouent bien des échanges. [...] Cette question est comme une clé qui permettrait à chacun d'entrer dans l'échange. Un premier pas qui peut durer longtemps [...] Ces répétitions, ces sortes de bégaiement de l'échange, ne sont pas perte de temps, ils sont essentiels pour pouvoir aller plus loin. Vouloir aller trop vite ce serait risquer que l'enfant perde la clé de cet échange [...] »

Cette clé, c'est ce que Pierre Johan Laffitte nomme à son tour « lieu commun », un outil de langage dont chacun dans la classe peut s'emparer en toute tranquillité : quand cet outil est employé, chacun sait ce dont il s'agit. Ainsi, « poser une question », va être identifié pour un temps à « Il travaille ton papa ? ». Il serait facile de passer outre et de penser que celui qui la pose alors que le contexte semble ne pas s'y prêter n'écoute pas, est « à côté », voire « en dehors ». C'est tout au contraire une marque d'infinie attention : un essai d'interprétation du dire de l'autre. C'est un signe pour dire que ce qui vient d'être énoncé a été entendu, même si celui qui veut faire signe n'a pas dans l'immédiat les outils nécessaires. Cependant, il connaît une question, un « posé de question » qui fonctionne : « il travaille ton papa ? ».

Ce processus fait naître un énoncé partageable par le groupe, accessible parce que à sa portée, élaboré en coopération : ce n'est rien moins que l'élaboration du langage et son appropriation qui se joue là, dans le respect du rythme de chacun et du groupe classe. Cette hypothèse peut paraître disproportionnée, mais elle est vérifiée par la suite de la monographie : pas à pas, cette question-clé, ce « lieu commun », par effet d'enchaînement, va permettre d'aller plus loin et d'aider à parler. C'est une assurance solide sur laquelle « l'apprenti orateur » peut s'appuyer de façon sûre. La suite de la monographie montre même que cette assurance est telle, qu'elle permet d'accéder à l'émancipation ultime qu'est le trait d'humour.

Ainsi, les commentaires de Pierre Johan Laffitte font écho à ceux déjà écrits dans la monographie publiée et qui répondaient eux-mêmes aux questions et hypothèses de l'auteure. C'est un exemple parmi de nombreux autres que j'aurais pu citer, mais il se trouve que celui-ci a pris cette année pour moi un sens particulier. Connaissant cette monographie pour avoir eu l'honneur d'en faire une première lecture avant publication, je m'étais imprégnée de cette dimension du temps laissé : temps laissé pour participer ou non, temps laissé pour acquérir peu à peu un langage de plus en plus socialisé, temps laissé aux répétitions qui peuvent parfois sembler lassantes... Mais je n'avais pas mesuré l'enjeu de cette question-clé, alors que dans ma classe de petite et moyenne section les prises de parole sont ponctuées de « *C'était où ?* ». J'avais bien repéré qu'il se disait souvent autre chose dans cette question et je m'étais tenue à en respecter les nombreuses apparitions. Il me semble, avec le recul, que ma formation et mes lectures me permettaient de « savoir » l'importance de laisser se répéter ces mots, mais que pour autant je n'entendais pas cette question pour ce qu'elle était.

C'est la relecture de la monographie accompagnée des commentaires de Pierre Johan Laffitte qui m'a permis d'accéder à cette dimension.

C'est aussi Bastien, du haut de ses 4 ans. En effet, entré en petite section en septembre dernier, il a beaucoup de mal à attendre son tour et à partager l'attention des adultes. Au « Quoi de Neuf ? » ou autres moments de parole, il faut souvent lui rappeler de lever le doigt et attendre d'avoir la parole pour s'exprimer. D'ailleurs, plusieurs fois, il a levé la main tout en disant « *Hey ! je lève la main, moi !* » comme pour signifier son impossibilité de différer sa prise de parole. Il lui est aussi arrivé de baisser la main après que je lui aie dit que je l'avais vu et l'inscrivais dans le tour de parole, après que je lui aie dit qu'il pourrait parler mais pas tout de suite : « *Bon, ben alors je baisse la main, moi !* »

Cette fois-là, Igor vient de présenter son cahier où sont collées des feuilles ramassées dans son jardin. » Bastien : « *Et ben moi, je suis allé à la mer.* » Nous sommes en mai, et, à cette

période de l'année, je m'autorise à essayer de recentrer les échanges : « *Ton voyage à la mer, tu pourras en parler tout à l'heure quand tu présenteras ton cahier. Maintenant on parle des feuilles qu'Igor a trouvées dans son jardin. As-tu une question à lui poser ou une remarque à faire ?* » La réponse est immédiate : « *Oui ! C'était où ?* ». Effectivement, Bastien semblait vouloir faire sien ce moment d'échanges : quelle meilleure façon que d'utiliser la « question-clé-qui-fonctionne » : *c'était où ?* Quelle meilleure façon de signifier à chacun, y compris la maîtresse : « oui, je suis là, avec vous et je fais partie de notre groupe dont j'utilise le code. »

À la lecture des différentes étapes de « l'écrire-lire une monographie »⁹⁵ ainsi déployées, Pierre Johan Laffitte prolonge le propos en y trouvant les différentes couches qui font la lecture de ces textes, « c'est-à-dire les différentes personnes qui la lisent, mais surtout les différentes épaisseurs qu'on y décèle, et qu'on ne peut relever qu'au cœur de l'atomium. Autrement dit, il y a une structure en “feuilleté” de la monographie : plusieurs couches dans ce qu'elle dit, raconte ; mais aussi plusieurs couches dans ce qu'elle *nous* dit, c'est-à-dire dans ce que cela va aller toucher en nous, évoquer, etc. Et c'est dans le va-et-vient entre lecteur et texte (le texte fait écho à une pluralité du lecteur, qui ainsi prend conscience de la pluralité du texte) que se crée l'épaisseur, la “pâte” : et c'est cela, le fait de “faire passer en contrebande”⁹⁶ ce qui sinon serait une pâte durcie, unidimensionnelle et figée parce que “trop dite” : il faut que “ça lève” au fur et à mesure de la lecture, afin que cela prenne *vie*, et que ce ne soit pas seulement un témoignage froid. »

⁹⁵ L'expression est de Francis Imbert.

⁹⁶ Laffitte René et le groupe VPI, *Essais de pédagogie institutionnelle*, « Les sarcasmes de Fernand Oury : un héritage d'instituteur », Nîmes : Champ Social, 2006, p. 426

Troisième partie - Emmanuel, ou parler celui qui ne parle pas : de la prise de notes à la monographie

Au moment de la soutenance du mémoire, le texte « Emmanuel, ou parler celui qui ne parle pas », présenté en première partie, était encore une des étapes intermédiaires entre la prise de notes et la monographie achevée. Il donnait donc à voir les fondations et l'ossature de la future monographie, sa structure, mais aussi une partie des finitions : sa coloration propre. Entre temps, le travail d'élaboration s'est poursuivi, grâce à des lectures croisées d'autres praticiens de la pédagogie institutionnelle avec lesquels j'ai échangé. Ainsi, nous avons pu mener un travail d'analyse de "ce qui s'est passé là" et intégrer quelques commentaires. D'hypothèses en commentaires, de choix de moments à mettre en exergue en coupes d'autres passages moins significatifs, un long travail d'élaboration a permis à cette monographie de voir le jour. Loin de figer une histoire, elle donne à voir aussi bien ses fondements que son ossature et ouvre la possibilité de lectures multiples.

De nombreuses notes ont été supprimées, pour ne garder que celles qui nous semblaient les plus pertinentes : ce choix-même participe et de l'analyse et de l'élaboration de cette version de la monographie publiée ici.

Dans cette dernière partie du mémoire, je souhaite « relire » ce travail d'écriture à la lumière des éléments précédents : comment naît une monographie, comment s'élabore-t-elle et pourquoi, que devient-elle ?

Plusieurs lectures ont enrichi ma réflexion, même si elles n'apparaissent pas dans la rédaction de mon texte : c'est que la monographie est la transcription des faits et des événements du quotidien de la classe. Cependant, leur apport est suffisamment important pour que je prenne le temps nécessaire de les évoquer ici, après un retour sur la genèse de ce texte. Ce qui pourrait paraître un détour est en fait l'affirmation d'un étayage nécessaire et à jamais inachevé.

Prise de notes

Comme je l'évoque dans la monographie, j'ai commencé à prendre des notes dès le premier jour de l'arrivée d'Emmanuel dans la classe. J'avais alors d'autres projets d'étude : je souhaitais recenser les entrées dans l'occitan de mes jeunes élèves. Je pensais observer comment chacun s'appropriait cette langue « de l'école » et comment le groupe classe la véhiculait et la faisait sienne. Sur la base des hypothèses que j'expose en introduction,

j'envisageais de m'intéresser plus particulièrement au rôle des institutions de la classe coopérative.

L'arrivée d'Emmanuel a donc bouleversé ce projet et a fait naître le besoin immédiat de prendre des notes. Dans un premier temps, j'avais l'impression que c'était la seule façon de ne pas sombrer avec lui, de ne pas entrer dans une position défensive vis à vis de son comportement, ou, au contraire, de ne pas risquer une empathie telle qu'elle l'aurait enfermé dans une surprotection aliénante.

Comme je l'avais lu, comme je l'avais appris en stage de formation et autres rencontres de travail, comme je l'avais éprouvé aussi dans différents groupes pédagogiques, je connaissais les vertus de la prise de notes : déprise, distanciation, désaliénation... Mais je savais également que ce travail ne se fait pas en restant seule et ne prend son sens qu'inscrit dans le fonctionnement d'un groupe pédagogique.

S'il n'y a pas actuellement de groupe de pédagogie institutionnelle dans ma ville ou dans les environs⁹⁷, je ne suis pas pour autant isolée, même si cela implique d'inventer de nouvelles formes de travail.

D'une part, je suis membre de l'association *Techniques Freinet Pédagogie Institutionnelle – Pratiques de la Coopérative*⁹⁸ depuis 1994. Si les circonstances font coïncider ce travail de prises de notes avec la mise en sommeil de nos activités associatives (en juillet 2011), je n'en demeure pas moins en contact régulier avec d'autres membres, notamment Maurice Marteau avec qui nous avons entretenu une correspondance autour de ces notes. Ainsi, technologies nouvelles aidant, le travail de questionnement, les aller-retours classe/notes/classe, et la construction d'hypothèses vérifiées ou invalidées par le quotidien, a pu se faire peu ou prou.

D'autre part, le groupe des « paissèls ajudaires » dont je fais partie au sein des Calandretas, se réunit plusieurs fois par an pour des sessions de travail de trois jours. Outre que ces journées sont organisées exactement comme la classe coopérative et institutionnelle, nous y consacrons une journée au « Et moi dans la classe ? » qui est un groupe de parole où chacun apporte des éléments de sa pratique pédagogique. Depuis septembre 2010, j'ai pu ainsi parler d'Emmanuel, entendre les échos des uns ou des autres, faire miennes des suggestions, en

⁹⁷ De septembre 1996 à juin 2007, j'ai été responsable d'un groupe de pédagogie institutionnelle, regroupant selon les années de six à dix personnes de la ville et des environs. Un événement personnel m'a contrainte à interrompre ma participation à ce groupe que les autres membres n'ont pas souhaité faire perdurer. Pour l'instant, je n'ai pas constitué de nouveau groupe.

⁹⁸ Anciennement *Pratiques de la Coopérative-réseau TFPI*, ce groupe issu en 1992 de la scission de *Genèse de la Coopérative* en deux associations distinctes, a pris le nom d'*Association Techniques Freinet Pédagogie Institutionnelle (Pratiques de la Coopérative)* en 2010.

réfuter d'autres et expliciter mes arguments, m'obligeant par là à dépasser souvent ma première impression, imaginer grâce à des remarques ou des questions des solutions que je n'avais pas entrevues... Rien de moins que ce travail d'élaboration décrit par Fernand Oury, Francis Imbert, René Laffitte et bien d'autres.

Enfin, je l'évoque aussi dans mon texte, les rendez-vous annuels à la clinique de La Borde – ces rencontres entre praticiens de la pédagogie institutionnelle, ceux de la psychothérapie institutionnelle et les « labordiens », dans ce lieu chargé d'histoire(s) et porteur de symbole – ont participé à cette élaboration, dans ses deux aspects : structuration de l'écrit, mais aussi – et surtout ? – actualisation des institutions et du quotidien de la classe pour continuer à y accueillir Emmanuel et chacun des autres.

Lectures

Face au « mystère » que représentaient, et représentent toujours, Emmanuel et son absence de mots, j'ai tenté de nombreuses lectures : sur l'autisme, le handicap, l'intégration scolaire... Il n'était pas question alors d'étiqueter de quelque manière que ce soit Emmanuel ni de prétendre comprendre et soigner en lieu et place de médecins ou d'éducateurs. J'ai d'ailleurs abandonné certaines d'entre elles qui ne me semblaient plus opportunes dans l'après-coup.

*Victor ou l'accompagnement d'un enfant différent*⁹⁹ m'a touchée dans sa « simplicité » (qui n'est pas ici un terme péjoratif) et sa poésie. Dans ce récit de l'histoire de Victor, enfant autiste arrivé à Solstices, en Lozère, un service d'accompagnement et de soin à caractère familial, j'ai retrouvé cette façon de « dire l'enfant » et de témoigner de son cheminement proche des monographies. Dominique Paulhiac, éducatrice spécialisée, prend la plume parce qu'elle a « promis à Victor de raconter son histoire » et nous prévient : « Il y aura comme acteur principal : Victor, dans son propre rôle. Ni décors ni costumes rapportés, seulement la mise en scène de dialogues pour une voix, sur les paroles de Victor. Toute ressemblance avec des personnages ou situations ayant existé est totalement voulue. » La forme volontairement poétique et historicisée – romancée ? – peut surprendre et sembler s'éloigner de l'écriture monographique. Mais, comme l'enseignant, Dominique Paulhiac est impliquée : elle n'est pas un simple témoin extérieur. Et, si la situation de « soins » n'est pas celle du pédagogue, l'accueil de l'imprévu avec lequel il faut composer, pour lequel il faut inventer ou ajuster l'existant, n'est pas sans rappeler la situation de la classe.

⁹⁹ Paulhiac Dominique, *Victor ou L'accompagnement d'un enfant différent*, Nîmes : Champ Social, 2004

Plus encore que dans une monographie « classique », il s'agit là de raconter une histoire et ce faisant, tenter de capter ce qui dans ce qu'elle a de singulier va se transmettre en loi générale et transposable.

Avec *Quel accueil pour la folie ?* de Guy Baillon¹⁰⁰ ou *Un monde sans fou* de Philippe Borrel¹⁰¹ j'ai pu creuser cette question de l'accueil de la singularité, quand cette singularité « dérange » : « Un monde sans fou » est-ce « une classe sans enfant-à-problème » ? Quel travail reste à faire dans notre société pour faire place à chacun ? Quel travail est à faire dans nos classes pour y accueillir le « différent », celui qui n'est pas comme les autres, celui qui agit autrement ? Mais qui, justement par ses différences, interroge le groupe et lui permet d'avancer. Guy Baillon questionne en outre ce mot de « handicap », le nom de « handicapé » et ce qu'il peut empêcher de construction d'une image de soi chez les plus jeunes. Il souligne aussi la « non-évidence » qu'est le fait d'accueillir, qui ne se décrète pas, et insiste sur le temps nécessaire : « ici encore seul "l'accueil" renouvelé, la patience, peuvent construire un temps, et un espace où peu à peu un échange va s'établir et préparer une "rencontre" »¹⁰².

« Préparer une rencontre » : n'est-ce pas ce dont il s'agit quand Antoine se propose comme compagnon de jeu d'Emmanuel, quand Loïs l'appelle pour lui apprendre à parler ou quand Lili se réjouit de ce « non » prononcé par Emmanuel et qui *prouve* qu'il « parle normalement ».

De rencontres, il en est justement question également dans le livre de Philippe Borrel qui donne la parole à des praticiens de divers corps de métiers : médecins, infirmiers, juge, éducateur... Le quatrième de couverture avertit : « En encourageant des programmes de détection et de prévention dans les écoles ou dans les entreprises, ce projet de loi¹⁰³ ne concernera pas les seuls malades psychiques, ou leurs familles, mais l'ensemble des Français ». C'est dire si ce livre qui n'a rien d'un manuel de pédagogie vient parler de la classe et la place de chacun. Jean Oury y rappelle les propos de Jacques Bonnafé : « On reconnaît une société à la façon dont on traite les fous »¹⁰⁴. Reconnait-on une classe à la façon dont on traite les élèves en difficulté ?

¹⁰⁰ Baillon Guy, *Quel accueil pour la folie ?*, Nîmes : Champ Social, 2011

¹⁰¹ Borrel Philippe, *Un monde sans fou*, Nîmes : Champ Social, 2010

¹⁰² Baillon Guy, *Quel accueil pour la folie ?*, Nîmes : Champ Social, 2011, p. 21

¹⁰³ Il s'agit de la réforme de la psychiatrie, votée en 2011

¹⁰⁴ Borrel Philippe, *Un monde sans fou*, Nîmes : Champ Social, 2010, p. 75

J'aurais voulu mettre ces lectures en parallèle avec *L'intégration collective de jeunes enfants handicapés*, livre qui m'a été conseillé lors des rencontres de Saint-Alban¹⁰⁵ : la personne qui me l'a recommandé défendait l'idée que cette intégration « collective » permet une identification, impossible dans une classe ou parmi un groupe d'enfants dits « normaux », pour celui qui serait le seul handicapé ; tout en étant consciente que face à des parents désireux d'inscrire leur enfant à l'école on ne peut pas objecter le fait qu'il n'y ait pas d'autres enfants pareillement handicapés. Mais pour l'heure, cette étude reste encore à faire.

Intriguée par cette absence de mots d'Emmanuel, j'ai cherché quelques points d'éclairage dans *Langage, voix et parole dans l'autisme*¹⁰⁶. Au moment de choisir ce titre, je ne savais pas si Emmanuel était autiste ou pas, et ce n'était pas ma préoccupation. Je souhaitais toutefois approfondir ces notions de langage et parole. Si je pressentais que « le langage [...] est par ailleurs toujours considéré comme un élément clé de l'évolution ultérieure, il est à la fois condition et conséquence de l'ouverture à l'autre et au monde », je restais perplexe quant aux réactions d'Emmanuel qui semblait d'une part rechercher le contact mais fuir toute parole à lui adressée. Je n'ai pas encore trouvé de réponse sur ce point précis, mais la lecture de quelques-uns des articles qui constituent cet ouvrage a ouvert des hypothèses quant aux liens entre ces difficultés langagières et l'absence de sa mère, ou quant au bain de langage dont il aurait bénéficié bébé ou pas. Le terme d'hypothèses est d'ailleurs erroné : il s'agit plutôt de nouvelles questions, ou de nouvelles formulations de mes questions. Mais il ne m'appartient pas de mener l'enquête. Il s'agit donc seulement de pistes de réflexion.

Enfin, lors des rencontres de Saint-Alban évoquées un peu plus haut, j'ai assisté à une lecture scénographiée d'après le texte de Fernand Deligny « Essi et copeaux »¹⁰⁷. Manquant de temps pour me plonger dans ses écrits, j'ai cependant lu deux textes qui m'ont vivement intéressée. Dans le premier, « Le silence des enfants fous, l'étrange Fernand Deligny et la cartographie des illettrés savants »¹⁰⁸, Daniel Terral¹⁰⁹ nous plonge directement dans l'univers de Deligny, nous invitant dans une langue ciselée qui n'enlève rien à la pertinence du propos, à suivre quelques instants ces « lignes d'erre » et autres trajets : « Le silence n'est pas celui des

¹⁰⁵ Rencontres annuelles organisées par l'association culturelle du personnel, Centre hospitalier François Tosquelles, 48120 Saint-Alban-sur-Limagnole

¹⁰⁶ Touati Bernard, Joly Fabien, Laznik Marie-Christine, *Langage, voix et parole dans l'autisme*, Paris, Puf, 2007

¹⁰⁷ « Tentative2 » par la Filature du Pont de Fer, théâtre

¹⁰⁸ Terral Daniel, *Le silence des enfants fous, l'étrange Fernand Deligny et la cartographie des illettrés savants*, Empan 2004/3 (no55), p. 138 à 141.

¹⁰⁹ Éducateur spécialisé, directeur d'un lieu d'accueil et de soin pour enfants polyhandicapés, « Les Parpailols »

enfants, sinon le plus souvent leur parole absente qui nous ferait dire qu'ils se sont tus, sans avoir, pour la plupart, jamais parlé. Le silence, c'est le trou qui nous envahit ».

Au regard des lignes qui suivent, il semble difficile de tracer un portrait de F. Deligny tant « les malentendus [...] esquissent la biographie de cet étrange bonhomme ». L'auteur nous rappelle la « position en marge des idées reçues et convenues [...] » de Deligny ainsi que son rejet de « tous les endoctrinements », puis retrace brièvement son installation en Cévennes, en 1967, suite à sa rencontre avec Janmari, enfant mutique. Après La Borde qu'il quitte alors, c'est la mise en place d'un réseau de travail, et « la tentative de vie auprès d'enfants mutiques [...] la plus importante par sa durée et sa radicalisation à l'égard des institutions. » La préférence même de « mutique » à « autiste » « montre sa position face à l'étiquetage de ces êtres qui “silencent comme ils respirent” ».

C'est là qu'il « invente un outil très particulier : les cartes, dont la fonction est d'établir un lien physique avec le milieu naturel et de permettre aux enfants et aux adultes de se situer dans un espace de vie donné. » Deligny nomme alors « chevêtres » ces parcours particuliers, lus par juxtaposition des cartes où « les permanents du réseau tentent ensuite de repérer les convergences de parcours entre les enfants et les adultes [...] ». Puis il abandonne cette pratique, devenue « fonction de ».

Daniel Terral trace un parallèle avec les travaux d'un anthropologue à propos des bergers millénaires, les « illettrés savants ». C'est dans ces drailles marquées de cairns, au regard « du ciel étoilé », ce marquage particulier précurseur de notre calendrier, que l'auteur enracine la question de Deligny : « qu'en est-il de l'humain ? », soulignant combien « elle peut être le plus valablement posée [...] au ras des choses ». En effet, c'est « en regardant vivre les enfants autistes [que] Deligny se demande en fait ce qu'est l'homme » et « remet en question le statut et le rôle du langage dans sa propension à enfermer l'autre ». La question est cruciale : « aller à la recherche [...] non seulement de ce qu'il y a de commun entre nous, mais surtout de cet autre qui nous est étranger ». En conclusion de ce paragraphe, l'auteur insiste : pour Deligny « on ne saurait être à la place de l'autre. »

Si jusque-là Daniel Terral a prêté ses mots à Deligny (à moins qu'il ne lui ait empruntés les siens), ce qu'il nous livre là, dans la puissance des mots et la beauté de l'évocation, il ne peut que l'avoir ressenti par lui-même, comme il le souligne d'ailleurs : « il faut sans doute avoir éprouvé cette situation d'une présence qui s'ignore [...] ». Partant de « percevoir ce rien dans un nulle part », passant par « la détermination à accompagner de proche en lointain de curieuses errances », nous nous retrouvons devant le château de La Borde dans la brume d'un soir d'automne : « un peuple de fous en liberté »

Immédiatement après, il nous ramène au plein été du pays Cévenol. Est-ce ce contraste qui doit nous aider à « croire aux mirages » ou nous éclairer sur le constat que « c'en est fini des illusions » ? Avant de conclure, l'auteur nous livre pour image un récit fait par Marie-Thérèse de Brosses (journaliste et écrivain) à propos d'un homme jetant des cailloux dans l'eau : l'eau se referme sur le « ploc » sans aucun rond dans l'eau... Quid de l'angoisse ? du rapport à la mort ? de ce trou noir ? de ce silence ?

La Borde, les Cévennes : ces lieux me parlent. Quant à ces traces, elles ne cessent de m'évoquer les parcours d'Emmanuel, dans la classe ou dans la cour : que dessine-t-il là ? Qu'inscrit-il ? Quel sillon trace-t-il ?

« En quelle langue parler ceux qui n'en parlent aucune ? (Deligny) », titre du second article que j'ai lu de ce même auteur, trouve sa place ici : « une pierre qui ne fait plus de rond dans l'eau, c'est de la folie dans son impensable, son irréprésentable ».

Et de conclure : « C'en est fini des "pourquoi", juste du "comment", comment ça se passe. » C'est une affirmation, une constatation. Cela aurait pu être une question. Sans doute faut-il y lire une invitation : en finir avec les pourquoi ?

C'est ce second texte, « En quelle langue parler ceux qui n'en parlent aucune ? »¹¹⁰, qui m'a inspiré le titre de ma monographie. Il s'agit de trois vignettes cliniques, précédées d'une présentation de Daniel Terral, directeur du centre « Les Parpaillols ».

Rappelant l'importance de « La Parole créatrice, fondatrice, instituante », à commencer par la Bible, mais aussi dans l'accueil à la vie des nouveaux-nés, l'auteur s'interroge : « Qu'advient-il de cette promesse d'enchantement lorsqu'elle ne sera pas tenue, quand la parole donnée semble reprise, se trouve sans écho ? Que se passe-t-il quand l'enfant qui paraît n'est pas reconnaissable, ne trouve pas dans le regard de ses parents cette ressemblance qui le fait semblable, mais est pour eux effroi (Pr Cl. Barrois) ? »

Ce sont ces enfants, nommés (et l'auteur en souligne l'ironie d'un point d'exclamation) « polyhandicapés », que « Les Parpaillols » accueillent.

Dans les lignes suivantes, on passe de « à l'évidence » à « cela ne va pas de soi » : entre les deux, l'auteur (s')interroge les images suscitées, « la position subjective » ou encore les possibilités d'identifications. Il poursuit sur la place de la parole : l'absence de parole de ces enfants et celle de ceux qui en ont la charge. « Parler à ces enfants, parler d'eux, oui. Mais ».

¹¹⁰ Communication présentée par l'équipe des Parpaillols, lieu d'accueil et de soins pour enfants polyhandicapés, aux XXVe Rencontres de la psychothérapie institutionnelle, qui se sont tenues à Saint-Alban-sur-Limagnole les 18 et 19 juin 2010, sur le thème « Tenir parole. Ce n'est pas sans prêter à conséquence... ».

Un « mais » qui appelle cette question de Deligny, titre de l'article : « En quelle langue parler ceux qui n'en parlent aucune ? » et son prolongement, cité par l'auteur comme un « garde-fou » possible : « ces enfants-là, ils ne s'y fient pas à la parole, et quand je vois ce qu'elle a fait de nous, je me fie à leur méfiance. ». C'est que Daniel Terral considère la langue comme « espace d'échange [...] où se construit du commun, se crée de l'alter ego et donc du soi-même ».

Parler à ? Parler de ?

« Parler ceux », pour l'auteur, c'est « se placer dans un système d'expression et de communication commune à un groupe social », c'est « se mettre à la hauteur » de l'Autre.

Après quelques lignes de Pascal Quignard, l'auteur de l'article évoque la fonction d'accueil, en rappelant des propos de Jean Oury et de Marie Depussé à propos du mot « aimer », puis ceux de Béatrice Kia-Ki autour des « possibles » de la « tentative cévenole » : « La tentative commence là où nous sommes sans voix, là où nous n'avons plus de sujet d'être nous, de projets ni d'idées, plus à réinventer, espérer ou nier ceux qu'il faut éduquer ».

Et d'évoquer l'impératif qu'a « l'arrogance du langage [...] [à] faire place à l'insaisissable de la parole ». L'auteur termine en présentant les vignettes cliniques dont la présentation suit.

Dans « La fille qui chuchotait à l'oreille de l'enfant muet », Aurélie Artus, Aide Médico-Psychologique, témoigne de son attachement à un jeune enfant, au sein d'un groupe « garant », « Tiers », et comment dans ses gestes quotidiens (balnéothérapie, bercements...) et par sa parole (et celle des autres adultes du groupe) elle a pu tisser une enveloppe suffisamment contenant et rassurante, mais pas trop, pour permettre l'émergence d'une relation vraie, d'un échange.

À la suite, Béatrice Hierso, Aide Médico-Psychologique, dans un article intitulé « Ne disons rien pour une fois » (Pablo Neruda), partant de l'image de la contemplation muette d'une œuvre, interroge ce qu'est prendre la parole et rappelle : « Il y a ce qui se dit avec les mots et ce qui se dit autrement ».

Les deux vignettes qu'elle propose présentent deux moments avec deux adolescents où le silence, soutenu par le regard, prend une place primordiale dans l'échange entre eux.

Au-delà de l'évidence « Mais oui ! Il y a quelqu'un », son récit n'en est pas moins émaillé d'interrogations.

Enfin, avec « Prêter n'est pas donner », Violaine Dumez, Éducatrice spécialisée, pose une question : « Leur prêter des intentions, des émotions, des sentiments, est-ce pour autant leur

donner la parole ? » et rappelle un peu plus loin le postulat de l'équipe de travail : « ce n'est pas parce qu'ils n'ont pas la parole qu'ils n'ont rien à dire, et ce n'est pas parce que l'on peut se tromper que l'on ne va pas essayer de les comprendre, de les entendre. »

Elle présente alors ce qu'est le « Groupe Expression » au sein de l'institution dans laquelle elle travaille. En relatant un exemple de séance, elle montre l'importance de « l'attention d'un auditoire » tout en s'interrogeant sur les risques d'une interprétation erronée : on en revient au postulat de départ.

La conclusion de sa communication commence aussi par une question. La réponse qu'elle y apporte et son développement ouvrent les portes d'un possible et de la fonction d'accueil : « Et si notre premier objectif était de les reconnaître comme sujets pensants ? Nous aurions tenu parole en leur prêtant nos mots. Prêter n'est pas donner, mais certainement offrir un temps, un espace pour l'avènement du sujet, au seuil de l'inattendu. Au bord de l'inouï. »

J'ai reçu ce texte et ses trois témoignages comme autant de réponses aux questions lancinantes qui ont jalonné mon travail avec Emmanuel : comment faire une place dans « mon » langage à celui qui n'en a pas ? Comment rester dans le respect de sa singularité tout en disant pour lui, tout en « lui prêtant » mes mots ? Comment garder une juste distance et lui permettre d'avancer ?

« Ne rien dire que nous n'ayons fait »¹¹¹

Il ne m'appartient pas de faire le commentaire de mon propre texte : cela ne peut-être que le fruit d'un travail dans un groupe d'élaboration, fut-il un groupe de personnes dispersées géographiquement, réunies pour l'occasion, et travaillant la plupart du temps par correspondance. Ce commentaire se construira progressivement avec la lecture « sans fin », pour reprendre le mot de Francis Imbert.

Je peux néanmoins indiquer ce dont j'ai voulu témoigner.

Sur la forme, je m'inscris dans la lignée des monographies déjà publiées : l'écriture des faits collectés dans leur progression chronologique, et la tentative de transmettre cette histoire pour témoigner de ce qui s'est passé, pour essayer de le comprendre si ce n'est l'expliquer.

Sans doute aurais-je pu résumer, rassembler, raconter : « *Les premiers jours Emmanuel pleurait et renversait tout le matériel. Peu à peu il a réussi à rentrer dans la classe : il a*

¹¹¹ Fernand Oury

commencé à ranger un peu puis s'est intéressé à quelques activités... » Mais alors, comment rendre compte de ce lent travail de chacun d'entre nous, Emmanuel, les autres enfants, l'aide-maternelle et moi ? Comment restituer ce que nous avons reçu en pleine figure, parfois au sens littéral ? Comment rendre palpable les hésitations, les répétitions, les bégaiements ? Dans le quotidien de la classe, ce qui nous advient là n'est pas programmé : c'est d'abord de hasard dont il s'agit. Ce hasard qu'on tente d'accueillir, cet imprévu auquel on apprend à faire une place. Vient ensuite le temps de l'élaboration.

Fernand Oury l'a souvent rappelé : « Ne rien dire que nous n'ayons fait ». Cette forme même de la monographie transmet au lecteur ce que la classe reçoit dans sa forme brute.

D'autre part, si dans notre construction d'hommes le temps est une condition de la perception de la réalité, la chronologie nous permet d'appréhender ce qui se construit dans la logique. Il y a alors comme un effet de miroir inversé pour dire celui qui « ne cesse pas de ne pas commencer »¹¹². Que fait donc Emmanuel par ses incessants trajets, ses retours sur le seuil de la porte, ses traces en boucle ? Autant d'essais de commencements qui conduisent à un autre point de départ ?

Sans ce travail de prises de notes d'abord, d'écriture ensuite, qu'aurais-je pu voir de ces chemins inscrits par Emmanuel dans la classe ? Sans doute pas autre chose qu'une agitation permanente qui dérangeait la classe – il ne serait pas pédagogiquement correct que la « bonne maîtresse » écrive ici « me dérangeait » !

Il ne peut être question pour moi de constituer des cartes à la manière de Deligny : et je serais bien en peine d'y comprendre quoi que ce soit et d'en faire quelque chose. Mais l'écriture monographique permet alors d'essayer de tracer ce qui se passe. C'est une forme qui, en elle, n'est pas folle : qui échappe même à la folie de ce qu'elle décrit et qui pourrait y être en proie.

Institutrice, je suis payée pour faire classe à mes élèves. Mais que devient le « faire classe » quand un élève peut à peine entrer dans la salle, qu'il ne parvient pas à s'asseoir et ne parle pas ? Que devient « le langage [...] pivot des apprentissages » des Instructions Officielles ?

Ce que permet la pédagogie institutionnelle dans la classe et la monographie qui en est témoin (au sens de celui qui assiste mais aussi de celui qui permet le relais), c'est l'inscription de cet enfant « sans mots », dans l'histoire qu'on va raconter ensemble, qu'on va écrire ensemble.

¹¹² Vanier, Alain, « Ce qui ne cesse pas de ne pas commencer. D'un commencement sans origine », Cliniques méditerranéennes, 66-2002

Pierre Delion l'affirme : le fait de dire que, même s'il ne parle pas, il y a pour cet enfant une possibilité de langage et « d'existence aux autres », c'est le faire entrer dans cette histoire. Henry Maldiney ne dit pas autre chose, en commentant la projection du film *Le moindre geste* : le langage ne se réduit pas aux mots. « Quand on reste comme ça, bouche bée, on éprouve le passage, l'opposition réciproque du "à dire" et du "vouloir dire" [...] C'est ça le langage, le langage sans mot mais dans le vrai sentiment de l'articulation possible ; le corps est engagé dans sa puissance articulatoire qui reste pour ainsi dire bloquée, bloquée sur elle. »¹¹³

La deuxième partie de mon texte rompt la narration chronologique : il m'a semblé que cela devenait possible à ce moment-là et qu'une autre forme, faite de paragraphes davantage rassemblés autour d'un même thème, dessinerait d'une autre manière les pétales de cette « marguerite d'Emmanuel » que j'évoque à propos de ses commencements multiples.

Sur le fond, s'il est essentiellement question d'Emmanuel, j'espère laisser voir suffisamment la classe en elle-même pour que le lecteur se fasse une idée non pas de « ma » classe, mais de ce que permet la classe institutionnelle. En effet, c'est un de mes leitmotivs quand je présente mon travail, et particulièrement lors de la formation d'enseignants, je ne fais pas classe seule avec « mes » institutions : au contraire, ce sont bel et bien les institutions de la classe et chacun, enfant et groupe d'enfants, se les approprie et les utilise. Ainsi, c'est la classe et non la seule maîtresse, qui accueille Emmanuel. Ce sont aussi Antoine, Loïs, Lili ou d'autres encore qui vont favoriser tout autant de rencontres intersubjectives.

Comme je l'évoque en début de deuxième partie de ce mémoire, j'aurais pu présenter ma classe par son emploi du temps ou par la liste et la description des techniques et institutions à l'œuvre. Mais alors, quelle place pour y écrire ce qui s'y passe ?

Certes, la monographie est un « écran du dit », comme le dit Jean Oury : il ne s'agit pas de réalité, mais d'un essai d'interroger ces fameuses traces qui s'accumulent à la surface de la classe. Mais la monographie ne se contente pas de raconter. Comme l'écrivait René Laffitte, elle fait également passer « du sens en contrebande, *du savoir ce qui se passe* autant que du savoir-faire et du faire savoir. » Elle ne tombe pas pour autant dans l'idéal de vouloir tout expliquer et laisse sa place à une nécessaire part d'ombre. En inscrivant sur cet « écran du dit » ce qui est radicalement singulier pour un, elle permet d'imaginer ce qui sera singulier

¹¹³ Ricochet du Moindre geste, débat entre Henri Maldiney, Jean Oury, Josée Manenti et Jean-Pierre Daniel.

pour chacun. Ainsi, la place faite à Emmanuel, c'est la place faite à chacun, et c'est parce que chacun a sa propre place qu'il n'est pas menacé par cet « étrange étranger ».

Dans certaines monographies, dont quelques-unes de celles publiées dans les ouvrages de référence cités plus haut¹¹⁴, la mise en valeur de l'interprétation et, d'une certaine façon, du contrôle du transfert par le maître, ont une place que je n'ai pas souhaité prépondérante. Sans doute est-ce du fait de la formation psychanalytique de Fernand Oury, de Francis Imbert et d'autres autour desquels se travaillent ces écrits. Ce n'est ni mon cas ni celui des personnes avec qui j'ai fait l'essentiel de ma formation. Il ne s'agit donc pas ici de faire une critique, mais plutôt un constat. Avec *Pratiques de la Coopérative*, et parfois d'autres groupes ou d'autres praticiens, une autre forme d'écriture advient, dans laquelle je me reconnais plus facilement et m'inscris plus naturellement. Maurice Marteau évoque « deux aspects essentiels :

la pratique des techniques Freinet et l'institutionnalisation comme réponse aux problèmes posés, soit par la classe, soit par un ou plusieurs élèves ou... le maître. Les praticiens y affirment que l'action instituante ne peut naître que de la pratique des techniques Freinet, qui en ont besoin pour simplement exister. Ces récits de classe montrent un maître qui n'est pas celui qui, par son action, la pertinence de ses propos ou de ses interprétations, résout les problèmes, mais un maître qui met en place les techniques Freinet, et est capable, sans angoisse excessive, de susciter la dimension instituante de la classe ou de l'accepter. Alors c'est d'une autre compétence dont le maître a besoin : fruit d'un long travail de réflexion et d'action coopératives, elle permet de faire la relation entre les actions et les références éthiques et théoriques [...] L'élève étant ce qu'il est, que pouvons nous faire pour qu'il ne gêne pas, qu'il travaille coopère, apprenne, grandisse ? Le Conseil, institution instituante, est particulièrement mis à contribution, mais aussi les réunions des chefs d'équipe, les tuteurs et compagnons d'apprentissage, les constellations ; tout comme les lieux, les temps, les outils et activités de production. »

Ainsi, j'espère avoir montré ce que « la classe » a pu inventer ou adapter, mettre en place, en réponse à ce qu'Emmanuel y a apporté. René Laffitte fait remarquer que « subis, les lieux, les objets, les espaces sont anxiogènes »¹¹⁵ : pour qu'Emmanuel puisse entrer dans la classe, et y rester, il aura fallu qu'ensemble nous la transformions en un lieu accueillant où il puisse trouver sa marque. Même si ces essais n'ont pas toujours été concluants, même si la réponse n'a pas toujours été celle attendue, et même s'il m'a souvent semblé repartir de zéro ou ne pas réussir à inscrire ses progrès dans la durée, je crois que l'infinité des détails témoigne d'une certaine réussite : le temps de l'inscription dans le travail scolaire viendra plus tard, ou ne viendra peut-être pas. Cette année-là il s'agissait de résister, non pas en s'arc-boutant pour se protéger ou en érigeant des défenses, mais en construisant un lieu d'accueil pour chacun et en lui permettant d'y inscrire sa propre singularité.

¹¹⁴ Cf. p. 71

¹¹⁵ Laffitte René, *Une journée dans la classe coopérative*, Vigneux : Matrice, 1985, p. 179

Il ne s'agit pas de faire entrer à tout crin Emmanuel dans nos lois, mais plutôt d'essayer de tenir compte de celles qu'il peut seul construire pour lui-même et, ce faisant, structurer le groupe autour de lui. Le danger serait alors de ne se focaliser que sur cet enfant-là : la classe est là avec ses institutions pour garde-fous. C'est de l'accueil de tous et de chacun dont il est question : en quelque sorte, construire ce groupe autour et avec chacun. L'engagement dans l'écriture monographique devient ici un outil précieux et participe à la solidité de ce garde-fous. C'est qu'elle n'essaie pas de caser les traces laissées dans un ordre qui se voudrait rationnel, mais elle entend plutôt révéler ce qu'elles contiennent comme possibles : pas dans des considérations abstraites, mais bel et bien dans le travail quotidien et concret de la classe coopérative. Jean Oury le rappelle : oublier l'urgence – le quotidien, le matériel – serait la pire des dérives et le risque de dérailler serait considérable. Un texte à imprimer, une lettre à envoyer aux correspondants, un album à illustrer nous en protégeant tous. Tenir le Conseil, être au « Quoi de Neuf ? » ou partager une présentation de textes y participent aussi.

Dans sa troisième « Arabesque sur le courage »¹¹⁶, Pierre Johan Laffitte évoque à propos de Luigi et de son intervention au Conseil dans la classe de Fernand Oury, un « point de bifurcation » : ce moment où les choses basculent, où la situation s'infléchit et où autre chose devient possible, un autre horizon s'ouvre. Emmanuel et la classe auront vraisemblablement rencontré ici plusieurs « points de bifurcation » : autant de départs possibles ? C'est ce respect du rythme qu'offre la pédagogie institutionnelle, en le différenciant fondamentalement de la cadence, et en permettant de surcroît d'accomplir notre tâche d'enseignant : produire des apprentissages et du progrès scolaire. Sans doute cela est-il rendu possible par le fait que les techniques Freinet et la pédagogie institutionnelle ne se réduisent pas justement à des techniques et à leur gestion.

Même publiée, ou du moins publiable, une monographie reste à jamais inachevée : nous en revenons à l'idée développée par Francis Imbert de cette « lecture sans fin¹¹⁷ ». Ainsi, la poursuite du travail d'analyse et de commentaire permettra-t-elle peut-être de repérer ces « points de bifurcation ». Il ne s'agira pas, nous l'avons dit, d'expliquer ce qu'il faut comprendre. Tout au plus, à la manière de certains guides conférenciers dans un musée, pourrions-nous indiquer ce qui nous parle et éclairer certains coins de l'histoire peinte ici.

Avec le *Groupe de Pédagogie Institutionnelle de Gironde* nous avons mis ce travail en chantier. Après plusieurs échanges de courriers, nous avons eu une réunion de travail qui a

¹¹⁶ Laffitte Pierre Johan, « Arabesques sur le courage. Trois études sur les praxis », 2010, manuscrit en cours de soumission

¹¹⁷ cf. note 87, p. 66

permis d'enclencher ce que nous appelons « le passage à la moulinette » et que l'association *Genèse de la Coopérative* décrivait ainsi : « le texte mis au point – parfois mis en pièces – collectivement est réécrit, par l'auteur, dupliqué, expédié et livré aux critiques implacables des co-opérateurs : le texte passe à la moulinette¹¹⁸. » Si mon texte n'a pas été « mis en pièces », il n'en a pas moins été questionné et travaillé : il s'agissait autant de saisir ce que je tentais d'exprimer que d'y faire écho par sa propre pratique et tenter de comprendre ensemble ce qui se passe dans la classe. Ces échanges avaient déjà enrichi la version présentée pour la soutenance du mémoire. Le texte final en rend compte en proposant au lecteur la transcription de « ce qui “a parlé” à tous espérant par là ne présenter que ce qui est significatif »¹¹⁹. Par ailleurs, avec Maurice Marteau, nous avons poursuivi notre correspondance, avec le même souci d'éclairage depuis le texte brut vers la monographie.

Sujet impliqué, je ne pouvais mener seule la tentative d'éclaircissement de mes rapports subjectifs à l'objet dont je parle : la classe, et, dans la classe, cet enfant particulier qu'est Emmanuel. C'est avec d'autres que je pouvais peut-être essayer d'articuler ce qu'il en était de mon rapport à cette matière que j'écrivais, mais aussi celle dans laquelle j'étais, c'est à dire la classe même. Il me semble impossible de dissocier l'écrit de l'actrice de l'écrit que je suis : en cela, la monographie me semble faire partie intégrante de mon travail d'enseignante.

Lors d'une discussion que nous avons eue dernièrement à Saint-Alban, Daniel Terral¹²⁰ comparait ce lent travail d'écriture à celui du potier : la pièce à tourner est plusieurs fois reprise. Elle est modelée des apports successifs qui lui donnent parfois une tournure différente de celle de la séance précédente. Entre deux reprises, il faut la protéger, la couvrir, puis il faut à nouveau humecter l'argile pour reprendre le travail là où on l'a laissé, pour le modifier ou y apporter des détails nouveaux. Sous sa couverture, elle n'en reste pas moins présente à l'esprit du potier qui la construit aussi bien dans sa tête que dans ses mains.

Faisant mienne cette image, j'ai donc fermé momentanément mes carnets et mes fichiers pour revenir plus tard coucher sur le papier ce qui « s'écrit d'abord dans la tête »¹²¹ et en reprendre le tournage.

¹¹⁸ *Genèse de la Coopérative*, in Pochet Catherine, Oury Fernand, Oury Jean, *L'année dernière j'étais mort... signé Miloud*, Vigneux : Matrice, 1986, p. 6

¹¹⁹ Oury Fernand, Vasquez Aïda, *Vers une pédagogie institutionnelle ?*, Vigneux : Matrice, 1991, p. 254

¹²⁰ Daniel Terral, éducateur spécialisé, était directeur d'un lieu d'accueil et de soin pour enfants polyhandicapés à Troyes, « Les Parpaillols ». Actuellement retraité, il est auteur de plusieurs ouvrages dont *Traces d'erre et sentiers d'écriture, entre folie et vie quotidienne*, Ramonville : Érès, 1996.

¹²¹ L'expression est de René Laffitte.

Ouvertures

La monographie d'écologiste : seul langage possible en pédagogie

Lors d'une conférence donnée en mars 2012 dans le cadre de la préparation au master¹²² pour lequel je propose ce mémoire, à Toulouse, Pierre Johan Laffitte se réfère à Lacan et sa théorie des quatre discours. Après nous avoir rappelé que le psychanalyste n'envisage « de faits que de faits de discours », Pierre Johan Laffitte nous invite à envisager la monographie à l'éclairage de ces quatre discours : celui du maître, celui de l'analyste, celui de l'hystérique et celui de l'universitaire.

« La monographie permet de dire, de repérer et si possible stabiliser le discours parfois un peu fou ou d'apparence a-rationnelle que peut avoir tel enfant ou telle partie de l'existence de cet enfant, ou encore le comportement du groupe¹²³. » C'est un écrit dans lequel on essaie de respecter un tel discours et d'en respecter les traces. *A contrario*, dans un discours fou il est impossible d'ordonner ces traces : il faut être en prise avec le hasard apparent dans lequel elles arrivent pour essayer ensuite de comprendre comment un fil va pouvoir s'y tisser. Ainsi, dans la succession chronologique et le jeu des titres et des intertitres, ce qui se joue n'est autre que la tentative de les ordonner, au fur et à mesure de leur description, « au cas où » : il s'agit alors d'une hypothèse qui sera validée ou non ultérieurement. Si le sens de ce qui se passe dans l'immédiat nous échappe, dans l'après coup, la succession des faits et la pertinence de la possibilité que cette hypothèse aura ouverte, la valideront peut-être.

En ce sens, la monographie est un langage qui se différencie d'un discours théorique. Ce dernier donnerait une logique générale puis des cas particuliers d'application, alors que l'écriture monographique essaie de repérer, dans le hasard des événements tels qu'ils arrivent, quelles sont les lois dont ces aléas sont porteurs. De fait, ils sont porteurs de deux logiques : celle singulière de l'enfant, mais aussi celle qui est en acte dans la classe.

La monographie transmet à d'autres « non seulement une loi logique applicable ailleurs, mais aussi la construction de cette loi dans le milieu hasardeux de la classe »¹²⁴ : elle fournit non seulement la loi, non seulement son mode d'emploi (quand il s'agit de la description précise des techniques ou des institutions utilisées), mais en plus elle donne au lecteur les conditions d'entrée dans le milieu, en s'identifiant à cette classe. « En contrebande », au-delà du code, et

¹²² Master Mestiers de l'Education e de la Formacion, Especialitat Ensenhament Bilingue Immersiu, Universitat de Perpinyà Via Domicia-IFCT

¹²³ Laffitte, Pierre-Johan, conférence citée.

¹²⁴ *Idem*.

du message dans le code donné, elle fait passer tout l'univers dans lequel ce code prend du sens. La monographie est une transmission, une traduction d'une expérience.

Décrite ainsi, la monographie évoque deux types de discours distingués par Lacan.

Respecter les traces, parfois folles, telles qu'elles arrivent, peut être assimilé à ce que Lacan appelle le discours de l'hystérique ; alors que la production d'un savoir partageable est de l'ordre du discours de l'université – à ceci près que le langage monographique ne cherche pas à n'avoir que des cas particuliers sous des catégories générales. « Peut-être peut-on oser évoquer la monographie comme discours du primaire – ou du secondaire¹²⁵. »

En tant que groupe d'élaboration, la monographie est le lieu où interroger ce qui fonctionnait mais n'opère plus. Dans l'existence de tel enfant, dans l'existence de tel groupe de classe, jusqu'alors « ça marchait » : telle situation en engendrait telle autre, même (et surtout ?) s'il y avait des problèmes. En l'occurrence, ces problèmes étant ceux de la réalité, ils alimentaient le Conseil et autres réunions de chefs d'équipe. Grandir, c'est se confronter aux difficultés au jour le jour, pour essayer de trouver des solutions et tenter d'avancer. Dans la classe, cela suppose de monnayer les difficultés de la réalité par une organisation de la vie collective.

Mais il arrive que ce fonctionnement s'enraye, que ce soit pour le groupe ou pour un enfant. Par exemple, dans la monographie de cet enfant, on note alors qu'à tel moment « quelque chose bloque » : ce qui relançait la machine à existence, ce qui faisait que le désir n'est jamais totalement comblé, ce qui provoquait ainsi une impulsion à aller plus loin, est en panne.

« Dans un premier temps, écrire consiste à regarder ce qui permet à la classe de faire en sorte de faire redémarrer ce désir : fomenteur, créer, susciter... à nouveau une petite étincelle, ce petit déséquilibre qui est le propre de la marche ou de la course car il permet d'avancer¹²⁶. »

Ensuite, la monographie entre elle-même dans le dispositif qui permet à ce déséquilibre de renaître. Il s'agit dans un même élan, d'un travail d'élaboration permanente et d'un lieu de questionnement. Dire que la monographie « s'écrit d'abord dans la tête », selon le mot de René Laffitte, c'est affirmer ces pannes, ces accrocs, ces empêchements, comme préoccupation quasi permanente. Dans les groupes de travail, chacun peut déposer ses soucis, ses questions ou ses difficultés — et bien sûr ses réussites aussi. Cette parole et les échos qui lui sont faits participent de cette élaboration. Il ne s'agit pas seulement de (se) raconter des histoires : ce qui se trame est de l'ordre de l'échange et de la formulation d'hypothèses, qui

¹²⁵ *Idem.*

¹²⁶ *Idem.*

sont ensuite « reprises » dans la classe. Une monographie ne peut se réduire à son résultat final : pour prendre une image, « l'élaboration de la monographie ne serait pas un cd de jazz gravé, mais plutôt l'improvisation de jazz, ou, encore mieux, ce moment entre deux improvisations où les musiciens passent à l'épreuve de la critique ce qui a bien ou moins bien fonctionné et où ils imaginent sur quelles clefs reprendre ces tentatives, dans quelle tonalité leur donner leur véritable ampleur¹²⁷. »

Vue sous cet angle, la monographie permet de cerner les deux autres discours que définit Lacan. Dans le discours du maître, le sujet lui-même est maître de sa propre existence : il n'en a évidemment pas la maîtrise volontairement et consciemment, mais le sujet inconscient est en mesure d'être l'agent de sa propre existence. Le désir arrive à s'investir dans quelque chose qui produit justement un objet de désir. S'agissant d'une production jamais finie et jamais parfaite, le désir n'est jamais complètement comblé : c'est une chaîne qui ne cesse pas de s'écrire.

Or, il arrive que cette chaîne se brise : soudain plus rien ne s'écrit. Il s'agit alors, dans cette réalité bloquée, de changer un peu la structure qui dysfonctionne pour tenter de fomentier un déclencheur, à l'image de l'extrait prélevé dans un yaourt pour produire les suivants à partir du lait. « Fomentier un déclencheur » n'est autre que « fabriquer du signifiant maître » : c'est la fonction du discours de l'analyste : le fait de l'élaboration place la monographie dans la structure du discours de l'analyste, en ce que cela permet de débloquent ce qui jusque là était grippé.

Si la monographie épouse à ce point la théorie des quatre discours, il n'y a rien d'étonnant à retrouver dans les divers textes publiés quelle qu'en soit leur forme, l'écho aux mots de Lacan adressés à Fernand Oury : « la monographie d'écolier, vraisemblablement le seul langage possible »¹²⁸.

L'art de la monographie ne se résume pas à raconter une histoire, ni même uniquement à se soucier de sa transmission. Elle construit un discours qui a pour but d'être directement efficace, soit parce qu'il permet de débloquent quelque chose dans la classe, soit parce qu'il permet de dégager aussi le rapport de l'enseignant vis à vis de sa propre parole.

Être directement efficace... C'est peut-être ce qui préoccupe également Daniel Terral quand il s'interroge : « L'écriture ne constitue-t-elle pas un outil dans l'approche professionnelle de

¹²⁷ *Idem.*

¹²⁸ Laffitte René *et al.*, *Mémento de pédagogie institutionnelle*. Vigneux : Matrice, 2003, p. 17

l'action éducative et dans la définition d'une identité professionnelle¹²⁹ ? » S'il faut bien tout un livre pour tenter une réponse ou pour en montrer la limpidité, quelques lignes en indiquent déjà la teneur : « [...] écrire propose de passer du voir au savoir par l'expérience de la clinique. Un art de faire au quotidien. Écrire donne à voir et permet de trouver. » Dès les premières pages, il semble en effet que l'écriture s'impose comme une sorte d'évidence dans la pratique institutionnelle qui est la sienne auprès de personnes handicapées. Évidence et nécessité, comme pour l'ethnologue au travail. Se référant couramment au travail et à l'œuvre de Fernand Deligny, Daniel Terral affirme qu'« écrire fait partie de trouver » et trace au long des pages ces lignes qui tendent vers une réponse plurielle où, oui, écrire permet de « découvrir d'autres possibles », et où « empreinte, trace, inscription datée d'un mouvement, l'écrit est en outre la garantie contre le "n'importe quoi", lorsque l'écrit est la marque de la Loi, dans l'institution »¹³⁰.

L'écriture, c'est un travail de reprise. De déprise aussi. C'est à la fois un travail de construction et de coupure. C'est ce qui permet de dire. Et ce n'est sans doute pas un hasard, si la référence à Deligny (mais aussi à Tosquelles) se retrouve dans les « sarcasmes de Fernand Oury : un héritage d'instituteur », en annexe des *Essais de pédagogie institutionnelle*¹³¹ : c'est qu'à travers l'écrire, il s'agit donc de dire, de « parler ceux qui ne parlent pas », ou parlent de travers, ou à travers...

On pourrait réduire toutes ces « histoires » à des historiettes ou à des aventures, ce qui en l'occurrence reviendrait au même. Ce serait réduire Oury et Freinet à de simples « aventuriers » de la pédagogie et nier leur « aptitude à mettre en perspective des possibles insoupçonnés »¹³². René Laffitte souligne la portée de leurs livres et leur efficacité aujourd'hui encore, pour « revaloriser le métier d'instituteur » et, souhaitons-le, pour aboutir à la pratique de classe coopérative. Ce n'est d'ailleurs pas le moindre paradoxe que de citer dans ce mémoire ce texte, et cet extrait précisément, qui fustige au passage les diplômés et les productions universitaires ! Gageons qu'il n'y verrait rien d'autre que « le sérieux, le précaire et l'humour » qui nous viennent aussi en héritage.

« Bâtir sa classe sur l'imprévisible de l'apport et de la parole de l'autre, affronter sans les esquiver les relations et les effets de groupe, faire de son projet de classe une question, c'est

¹²⁹ Terral Daniel, *Traces d'erre et sentiers d'écriture*, Ramonville Saint-Agne : Érès, 1996

¹³⁰ *Idem*, p. 101

¹³¹ Laffitte René in Laffitte R. et le groupe VPI, *Essais de pédagogie institutionnelle*, Nîmes : Champ Social, 2006, p. 427

¹³² *Idem*.

faire de sa classe une création »¹³³. L'écrire, c'est donner des mots à cette création, c'est la faire accéder au langage. Et pas n'importe lequel : celui qui donne la parole à chacun dans la classe, enfants ou adulte, tous autant de sujets.

La monographie est à la fois hors et dans la classe : « hors » en ce qu'elle transcrit le regard de l'observateur-praticien, « dans » en ce que ce même praticien-auteur la porte en lui. Elle souligne autant qu'elle participe à ces incessants allers-retours entre pratique et réflexion, faire et théorisation, « être à » et conceptualisation : témoin s'il en est de l'affirmation de la pédagogie institutionnelle comme praxis pédagogique, et témoin isomorphe au langage qui à la fois dit ce qu'il en est du sujet qui le parle, et « fait » ce même sujet.

C'est dire si l'affirmation de René Laffitte est encore d'actualité : « Fernand Oury ne nous a pas légué un style, mais un langage, une forme : la monographie d'écolier. Si nous préférons nous aliéner dans celle-ci plutôt que dans telle autre, c'est qu'il se trouve qu'elle donne la parole aux instituteurs que nous sommes¹³⁴. »

¹³³ *Idem*, p. 428

¹³⁴ *Idem*, p. 429

Bibliographie

- Bénévent Raymond, Mouchet Claude, *L'école, le désir et la loi, Une institution « hors classe » : la monographie*, p.324-334, à paraître
- Baillon Guy, *Quel accueil pour la folie ?*, Nîmes : Champ Social, 2011
- Borrel Philippe, *Un monde sans fou*, Nîmes : Champ Social, 2010
- Delgalian, Gilbert, *Enfances plurilingues, témoignage pour une éducation bilingue précoce*, Paris : L'Harmattan, 2000
- Dubois Arnaud, *Des premières monographies du courant psychanalytique de la pédagogie institutionnelle à la formation des enseignants du second degré aujourd'hui*, Thèse de doctorat non publiée, Paris Ouest Nanterre La Défense, 2011
- Dubois Arnaud, *Les monographies de la Pédagogie Institutionnelle : texte militant ou méthodologie de recherche en sciences de l'Éducation ?*, Actes du congrès de l'actualité de la recherche en éducation et formation (AREF) 2010
- Freinet Célestin, *Les dits de Matthieu*, Cannes : Éditions de l'École Moderne Française, 1952
- Freinet Célestin, *Les invariants pédagogiques*, Bibliothèque de l'École Moderne, n°25, Cannes : Éditions de l'École Moderne Française, 1964
- Geffard Patrick, *Le tissage des liens professionnels dans la classe coopérative, Dynamiques psychiques en classe et en groupe de praticiens de la pédagogie institutionnelle*, Thèse de doctorat non publiée, Paris Ouest Nanterre La Défense, 2010
- Genèse de la Coopérative, « Techniques Freinet Pédagogie Institutionnelle, de quoi parlons-nous ? », revue Artisans TFPI, n°7, 1991
- Groupes de Pédagogie Institutionnelle, *Actualité de la Pédagogie Institutionnelle*, Vigneux : Matrice, 2011
- Imbert Francis, *Vocabulaire pour la pédagogie institutionnelle*, Vigneux : Matrice, 1999
- Imbert Francis, « Écrire-Lire des monographies », communication, Gagny, 2008
- Imbert Francis, et le GRPI, *La pédagogie Institutionnelle, pour quoi ? pour qui ?*, Vigneux : Matrice, 2004
- Laffitte Pierre Johan, « Arabesques sur le courage. Trois études sur les praxis », 2010, manuscrit en cours de soumission
- Laffitte René et le groupe VPI, *Essais de pédagogie institutionnelle*, Nîmes : Champ Social, 2006
- Laffitte René, *Mémento de Pédagogie Institutionnelle*, Vigneux : Matrice, 1999
- Laffitte René, *Une journée dans la classe coopérative*, Vigneux : Matrice, 1985
- Laffitte René, « L'apport de la Pédagogie Institutionnelle », extrait de son mémoire de formation à la direction d'établissement spécialisé, non publié, INSHEA, Suresnes, 1998
- Lafont Max, *L'extermination douce. La cause des fous 40 000 malades mentaux morts de faim dans les hôpitaux sous Vichy*, Matresne : Le bord de l'eau, 2000
- Marteau Maurice, « La pédagogie Freinet ou la contrainte de l'échange », Échos PI n°35, 2009, et *Actualité de la Pédagogie Institutionnelle. Le livre des groupes*, p. 339-343
- Oury Jean, *Le Collectif. Le Séminaire de Sainte-Anne*, Nîmes : Champ Social, 1986/2001

- Oury Jean, *Onze heures du soir à La Borde*, Paris : Galilée, 1980,
- Oury Jean, Michaud Ginette, « Psychothérapie Institutionnelle, une introduction », introduction au livre de Ginette Michaud, *Inconscient et Institution*, non publié. http://mapage.noos.fr/ginette.michaud/Euro-Psy/La_Borde.html
- Oury Jean, Depussé Marie, *À quelle heure passe le train...*, Paris : Calmann-Lévy, 2003
- Oury Fernand, Vasquez Aïda, *Vers une pédagogie institutionnelle ?*, Vigneux : Matrice, 1991
- Oury Fernand, Vasquez Aïda, *De la classe coopérative à la pédagogie institutionnelle*, Vigneux : Matrice, 1981
- Oury Fernand, Pain Jacques, *Chronique de l'école caserne*, Paris : Maspéro, 1972
- Pain Jacques, Martin Lucien, Meirieu Philippe, *La Pédagogie Institutionnelle de Fernand Oury*, Vigneux : Matrice, 2009
- Paulhiac Dominique, *Victor ou L'accompagnement d'un enfant différent*, Nîmes : Champ Social, 2004
- Pochet Catherine, Oury Fernand, *Qui c'est l'conseil ?*, Vigneux : Matrice, 1997
- Pochet Catherine, Oury Fernand, Oury Jean, *L'année dernière j'étais mort... signé Miloud*, Vigneux : Matrice, 1986
- Robin, Isabelle, *La pédagogie institutionnelle en maternelle*, Nîmes : Matrice / Champ Social, 2011
- Terral Daniel, « Le silence des enfants fous, l'étrange Fernand Deligny et la cartographie des illettrés savants », *Empan* 2004/3 (no55), p. 138 à 141.
- Terral Daniel *et al.*, « En quelle langue parler ceux qui n'en parlent aucune ? (Fernand Deligny) », *VST- Vie sociale et traitements* 2011/1 (n° 109), p. 105 à 113.
- Terral Daniel, *Traces d'erre et sentiers d'écriture*, Ramonvielle Saint-Agne : Érès, 1996
- Théron Françoise, et le groupe champIGNON de Béziers, « “Quoi de Neuf ?” avec les petites sections », *Échos-PI* n°43, 2011
- Titone Renzo, *Bilinguismo precoce e educazione bilingue*, Roma : Armando Armando (Bruxelles : Dessart, pour la traduction française), 1972
- Touati Bernard, Joly Fabien, Laznik Marie-Christine, *Langage, voix et parole dans l'autisme*, Paris : Puf, 2007
- Vanier Alain, « Ce qui ne cesse pas de ne pas commencer. D'un commencement sans origine », *Cliniques méditerranéennes*, 66-2002

Filmographie

- Le Chanois Jean-Paul, *L'École buissonnière*, France, 1949, 99 min
- Pain François, Polack Jean-Claude et Sivadon Danièle, *François Tosquelles : Une politique de la folie*, France, 1989, 54 min
- Transcription du film : Revue *CHIMÈRES*, Automne 1991, n°1
<http://cliniquedelaborde.pagesperso-orange.fr/Auteurs/TOSQUELLES%20francois/Textes/texte6.htm>
- Ricochet du Moindre geste*, débat entre Henri Maldiney, Jean Oury, Josée Manenti et Jean-Pierre Daniel, DVD, Paris : Montparnasse

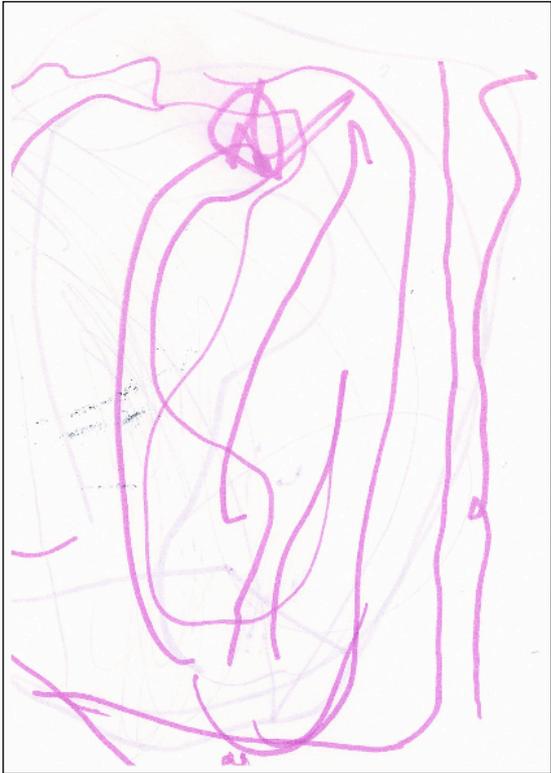
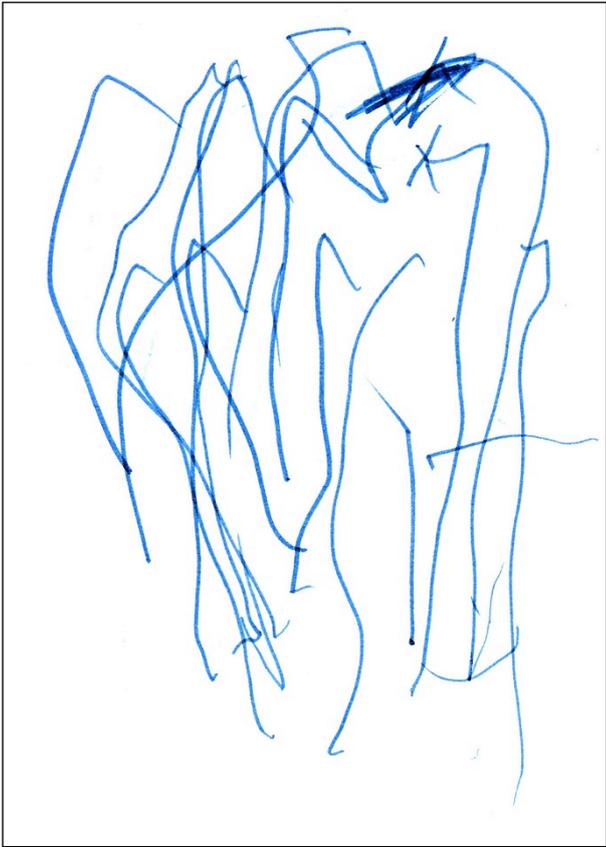
Sitographie

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

Annexes

Deux dessins d'Emmanuel
Deux peintures
Un modelage
Charte Calandreta

Deux dessins d'Emmanuel



Deux peintures



Un modelage



Carta de las Calandretas

version lengadociana, votada per l'AG de Limós – 21/05/2005

Introduccion

La Declaracion universal dels dreches de l'òme,
la Convencion internacionala dels dreches dels mainatges,
La Carta europèa de las lengas regionalas e minoritàrias,
La Convencion-quadre per la proteccion de las minoranças nacionalas,
assolidan lo drech a la diferéncia, lo drech de cadun a l'expression dins sa lenga, d'ont èis lo drech a un
ensenhament dins aquela lenga.

Es per referéncia a aqueles tèxtes fundamentals que Calandreta mena son accion d'ensenhament en
occitan, en desvolopar un esperit de tolerància e de respècte de la diferéncia.

1. La tòca

1.1. L'objectiu de Calandreta es de trasmetre la lenga e la cultura occitanas als mainatges en tot
assegurar lor escolarizacion en occitan tre l'escòla mairala. L'occitan ensenhat dins una Calandreta es
lo de sa zona dialectala. Cada establiment Calandreta ten compte de la realitat de la practica de la
lenga dins son environa pròcha, e participa a las accions en favor de son espendiment e de sa
reconeissença.

1.2. A Calandreta, de parents, de regents e d'amics de la lenga s'assòcian « per far escòla » en
quilhant d'establiments escolars. Cada establiment Calandreta es amagestrat per una associacion. La
lenga occitana a sa plaça demest la vida associativa del movement Calandreta.

1.3. Calandreta alestís las condicions d'un bilingüisme vertadièr tre l'escòla mairala, en immersion
totala, per que baile a cada mainatge l'escasença de se bastir de construccions cognitives bèlas. En
elementari los calandrons s'aprenon de legir d'en primèr en occitan.

1.4. Caminan cap a las lengas e culturas romanicas e mai a totes las autras, en s'apiejar sus l'occitan
coma lenga vertebrala.

1.5. Una mission dels establiments segondaris Calandreta es de valorizar lo bilingüisme dels
mainatges que venon del primari. Aquel bilingüisme deu permetre d'arribar a un plurilingüisme en fin
de 3ena e de capitar lo brevet especial en occitan.

2. S'associar per far escòla

2.1. Cada establiment Calandreta es capdelat per una associacion, declarada dins l'encastre de la lei
de 1901. L'associacion Calandreta a d'obtenir lo grasiment de la Confederacion.

L'associacion e la còla pedagogica son garentas de la mesa en òbra de la Carta de las Calandretas.

2.2. Calandreta porgís un servici public d'ensenhament en occitan dins d'establiments laïcs ont
l'ensenhament es gratuit.

Aquel movement associatiu es independent de las organizacions politicas, sindicalas e religiosas. Per
la mesa en òbra de son projècte e per l'espandir, Calandreta bastís una collaboracion efectiva entre las
collectivitats territorialas, los regents e los parents.

2.3. L'associacion se fa en ligam amb la confederacion de las Calandretas e las federacions
departamentalas e regionalas designadas per la confederacion.

2.4. Calandreta assòcia las voluntats, las energias e las competéncias per espandir l'emplec de
l'occitan coma una lenga d'usatge per la vida de l'escòla tota.

Calandreta desira que los parents de calandrons favoriscan, dintre la vida familhala, un ambient
propici per que se pòsca emplegar l'occitan cada jorn. Pr'amor d'aquò, Calandreta s'engatja per aisir
l'intrada de qual que siá dins la lenga e la cultura occitanas.

2.5. L'associacion a una responsabilitat cap al personal que trabalha dins l'establiment, que ne siá
emplegaire dirèctament o non. E los regents son pagats per l'Estat: o son demercé un contracte
d'associacion signat entre l'Estat e Calandreta.

2.6. Al plan administratiu l'associacion amb lo cap d'establiment desrevesisson amassa, quitament
s'aquel es l'interlocutor cap a l'Educacion Nacionala.

2.7. Dins los establiments Calandretas, los « rescambis » (rescontres-escambis) son un luòc
privilegiat ont partejam lo projècte entre parents e regents. Lo luòc d'elaboracion del projècte
Calandreta es lo congrès, totes los actors del movement i son convidats.

3. Immersion e Pedagogia

3.1. Dins cada establiment Calandreta, l'occitan es lenga ensenhaira e lenga ensenhada, tant a l'oral coma a l'escrich.

Calandreta emplega lo metòde de l'immersion precòça en escòla mairala. En particular Calandreta constata qu'una lenga afortís l'autra e que cal concedir als mainatges lo temps necessari per que se bastiscan sos aprendissatges d'espeeles.

3.2. Los aprendissatges se fan en occitan d'en primièr, puèi lo francés intra en classa après l'aqueriment de la lectura en occitan, progressivament, pendent lo cycle 2, d'un biais diferenciat. Las oras de francés en primièr gra a Calandreta se planifican aital cada setmana : CE1 = 3 oras, CE2 = 4 oras, CM1 = 5 oras, CM2 = 6 oras.

Calandreta causís la grafia classica e las nòrmas prepausadas pel Conselh de la Lenga Occitana.

3.3. La lenga occitana es lenga de cultura : lo projècte pedagogic conten la descobèrta de la literatura occitana amb totes los aspèctes culturals. Los calandrons s'assabentan en classa, pauc a cha pauc, de l'airal lingüistic occitan tot, amb totes sos grands dialèctes. L'aprendissatge d'una lenga tresena se pòt amodar a partir del cap del cycle 2 al primari.

3.4. Los ensenhaires foncionan en còla pedagogica d'establiment, que s'acampa almens un còp cada setmana en « conselh ». Aquela còla adòba lo projècte d'escòla dins l'encastre de la Carta de las Calandretas, e garentís tant la plaça de la lenga dins l'establiment coma l'estigança pedagogica dins las classas. Calandreta, amb los regents organizats en còlas pedagogicas e en partenariats amb l'establiment APRENE, porgís un metòde de pedagogia que ten compte principalament, dins sa practica, dels trabalhs dels corrents pedagogics « tecnicas Freinet » e « pedagogia institucionala » e dels psicolingüistas subre l'educacion bilingüa en immersion precòça.

3.5. Calandreta encoratja la mesa en plaça d'institucions dins las classas que bailan la paraula als dròlles, que los autonomizan, que regulan la vida dels grups, que dobrisson la classa cap a l'exterior.

3.6. La tòca es d'assegurar una continuitat de la mairala fins al licèu e de donar de sens als aprendissatges. Los establiments Calandreta desvolopan una pedagogia del subjècte actor dins un grop, adaptada tant al primièr coma al segond gra.

3.7. Lo luòc d'elaboracion del projècte Calandreta es lo congrès. Los regents i prenon part. Participan tanben als acamps federals de regents e an de representants elegits dins cada institucion de Calandreta. Los ensenhaires son actors de lor formacion, iniciala a APRENE, e continua amb lo Centre de Formacion Professional Occitan. Los regents respèctan las instruccions oficialas de l'Educacion Nacionala e lo nivèl escolar dels mainatges deu èsser en conformitat amb aquelas instruccions. Dins los establiments Calandreta, lo « Rescambi » es lo luòc privilegiat ont se parteja lo projècte.

4. Accion culturala

Cada establiment Calandreta participa a l'accion culturala occitana e se religa a la vida culturala de son parçan.

Aquò baila de sens a la lenga pels calandrons, enauça lo vam dintre la Calandreta, alestís de convivèncià e de coesion, e mai ajuda a finançar un pauc l'anar de l'establiment.

Aquela accion culturala sus la plaça publica marca ben per far conèisser e reconèisser Calandreta pel mond e per las institucions. Per menar aquò, las associacions Calandretas publican lo calendèr annal de sas manifestacions culturalas occitanas. A cada acamp de l'associacion, l'activitat culturala occitana a sa plaça demest las questions del jorn.

Clavadura

Aquesta Carta clava los principis comuns entre los establiments Calandretas afilhats a la Confederacion Occitana de las Calandretas.

Per poder usar del nom de Calandreta, una associacion a d'obténer e de manténer son afilhacion a la Confederacion, d'aderir a la Carta e de ne respectar tant los tèrmes coma l'esperit.

Los quatre aspèctes, l'associatiu, lo lingüistic, lo pedagogic e lo de las practicas culturalas occitanas, se pòdon pas desseparar : es l'encontre dels quatre que s'identifica jol vocable « Calandreta ».

Resumit

Al dintre de las Calandretas, l'aspècte linguistic e l'aspècte pedagogic se pòdon pas desseparar e s'acompanhan de la dimension associativa e de la mesa en òbra de las practicas culturalas occitanas. Aqueste memòri de master desvolopa mai especificament l'amira pedagogica en causir l'objècte particular qu'es la monografia, es de dire un raconte, fach de la presa de nòtas de l'ensenhaire, rebat de l'evolucion d'un escolan (o d'una institucion) per una temporada mai o mens longa.

Aicí, Emmanuel parla pas brica, mas dintra pauc a cha pauc dins la classa ont rescontra los autres enfants e fiala de ligams. Dins aqueste tèxt que marca lo fonccionar de la classa e esepissa lo caminament singular d'un escolan a travers las tecnicas e las institucions mesas en plaça, l'occitan demòra present en filigrana coma lenga de la classa.

Aqueste raconte es acompanhat d'un estudi de la monografia dins la Pedagogia Institucionala, en s'apièjar sus sa definicion, son istoric e son fondament. Lo memòri presenta tanben las Tecnicas Freinet e la Pedagogia Institucionala que la monografia d'escolan n'es probablament lo sol lengatge possible segon Lacan.

Mots claus : monografia, lengatge, Pedagogia Instucionala, Psicoterapia Institucionala

Résumé

Au sein des établissements Calandretas, l'aspect linguistique et l'aspect pédagogique sont indissociables, et s'accompagnent de la dimension associative et de la mise en œuvre des pratiques culturelles occitanes. Ce mémoire de master développe plus spécifiquement l'approche pédagogique en choisissant l'objet particulier qu'est la monographie, c'est-à-dire un récit, fait à partir de notes prises par l'enseignant, relatant l'évolution d'un élève (ou d'une institution) pendant un laps de temps plus ou moins long.

Ici, Emmanuel ne parle pas, mais rentre peu à peu dans la classe où il rencontre les autres enfants et tisse des liens. Dans ce texte qui met l'accent sur le fonctionnement de la classe et s'intéresse au cheminement singulier d'un élève à travers les techniques et les institutions mises en place, l'occitan reste présent en filigrane comme langue de la classe.

Ce récit s'accompagne d'une étude de la monographie dans la Pédagogie Institutionnelle, s'appuyant sur sa définition, son historique et son fondement. Ce travail présente également les Techniques Freinet et la Pédagogie Institutionnelle dont « la monographie d'écolier est probablement le seul langage possible » selon Lacan.

Mots clés : monographie, langage, Pédagogie Institutionnelle, Psychothérapie Institutionnelle

Summary

Inside Calandretas schools, the linguistic aspect and the educational aspect are inseparable and come along with the associative dimension and the practice of occitan's cultural customs. This Master report enlarges more specifically on the educational approach, focusing on the particular object that is the monography, which means a narration, made from notes taken by the teacher, following the evolution of a pupil (or of an institution) during a more or less long lapse of time.

Here, Emmanuel doesn't speak, but enters the class little by little, where he meets the other children and weaves links with them. In this text, that focuses on the particular progress of one pupil, through implemented technics and institutions, the occitan language remains present between the lines as the language of the class.

This story comes along with a study of the monography in Institutional Pedagogy, supporting on its definition, history and foundation. This report also explains the Freinet's technics and the Institutional Pedagogy, that pupil's monography is the only possible language according to Lacan.

Keywords : monography, language, Institutional Pedagogy, Institutional Psychotherapy