



Université de Perpignan **Via Domitia**

UNIVERSITAT DE PERPINYÀ *VIA DOMÍCIA* - IFCT

INSTITUT FRANCO-CATALÀ TRANSFRONTERER

Richard LOPEZ

**LA FONCTION D'ACCUEIL:
MISE EN OEUVRE DANS UNE CLASSE TFPI
VUE AU TRAVERS D'UNE MONOGRAPHIE**

Mémoire de Master 2 soutenu le 11 septembre 2013

Mention : Métiers de l'Education et de la Formation
Spécialité : Enseignement Bilingue Immersif

Composition du jury:

Directeurs: Martine Camiade – Olivier Francomme

Tuteur: Pierre Johan Laffitte

Patrice Baccou

Année universitaire 2012-2013





UNIVERSITAT DE PERPINYÀ VIA DOMÍCIA - IFCT
INSTITUT FRANCO-CATALÀ TRANSFRONTERER

Richard LOPEZ

**LA FONCTION D'ACCUEIL:
MISE EN OEUVRE DANS UNE CLASSE TFPI
VUE AU TRAVERS D'UNE MONOGRAPHIE**

Mémoire de Master 2 soutenu le 11 septembre 2013

Mention : Métiers de l'Education et de la Formation

Spécialité : Enseignement Bilingue Immersif

Composition du jury:

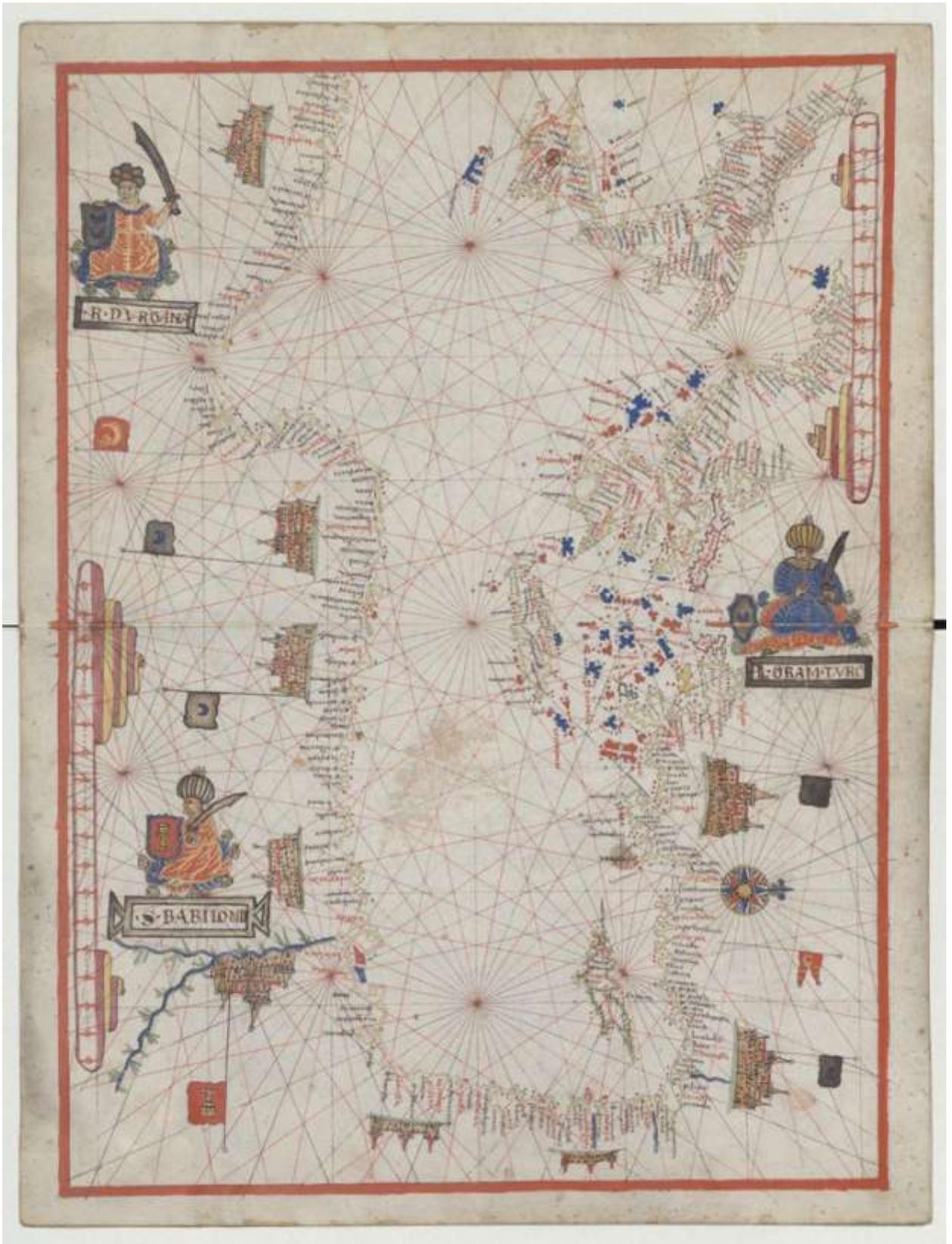
Directeurs: Martine Camiade – Olivier Francomme

Tuteur: Pierre Johan Laffitte

Patrice Baccou

Année universitaire 2012-2013





Page d'un portulan de la Méditerranée, des côtes de Portugal, Espagne, France, Pays-Bas, Allemagne, Angleterre, d'Afrique, Arabie, Inde, Chine, Iles de la Sonde, etc., et de l'Amérique du Nord et du Sud. XVI^{ème} siècle.

Source : Bibliothèque nationale de France, Département des manuscrits, Français 9669.

Identifiant : [ark:/12148/btv1b55002477x](https://nbn-resolving.org/urn:nbn:fr:bnf-9669-fol10v017-1)

à Jean-Luc

à René

*Caminante, no hay camino,
se hace camino al andar.*

Antonio Machado

*Quand tu partiras pour Ithaque
Souhaite que la route soit longue
Riche d'aventures et d'enseignements*

Constantin Cavafy

El que tropieza y no cae, adelanta camino

Proverbe espagnol

Remerciements

Je remercie Martine Camiade d'avoir accepté de présider le jury.

Je remercie Pierre Johan Laffitte pour les nombreux échanges fructueux tout au long d'une intense correspondance qui m'ont aidé à bricoler, construire puis rédiger ce mémoire.

Je remercie Olivier Francomme pour cette année d'accompagnement dans le master.

Je remercie également l'établissement d'enseignement supérieur occitan APRENE de m'avoir accueilli durant ce master.

Je remercie Patrice Baccou pour ses conseils et pour son si chaleureux et fin sens de l'accueil.

Je remercie Felip Joulié pour ses conseils techniques et sa disponibilité.

Je remercie Patrice Baccou, Pascale Danillon, Raphaële Depaule, Xavier Ferré, Francine Pujol, Françoise Théron et Brigitte Vicario de l'Association Champ P.I., compagnons en pédagogie, pour tout le travail d'élaboration et de transmission mené ensemble depuis de nombreuses années.

Je remercie Mireille Laffitte pour sa lecture attentive et l'éclairage de ses commentaires pertinents.

Je remercie Brigitte Vicario pour son aide efficace, son écoute fine, son regard perspicace et son soutien amical tout au long de ce travail.

Je remercie Joseph Falieu et Marie-Thérèse Louis qui ont si souvent pris le temps de prêter l'oreille à mes petites histoires d'école.

Je remercie Guillem Lopez pour ses enthousiasmes esthétiques et ses encouragements transatlantiques.

Je remercie Quentin Lopez pour sa patience, sa présence bienveillante et ses encouragements chaleureux.

Je remercie Babette van der Velden pour les échanges incessants autour de ce travail, son soutien, sa patience et sa présence lumineuse de tous les instants.

Je remercie tous ceux et celles qui ont pris de leur temps et de leur énergie afin de transmettre des petits cailloux pour tracer des chemins à venir.

Table des matières

Introduction.....	13
Élèves en rupture scolaire ou école en rupture d'élèves ?	13
I Bref aperçu historique de la pédagogie institutionnelle.....	17
1. Célestin Freinet : un praticien fondateur	17
2. L'initiateur de la pédagogie institutionnelle : Fernand Oury	18
3. La rupture avec le mouvement Freinet.....	19
4. De groupe en groupe.....	19
5. Parmi les successeurs, un artisan pédagogique : René Laffitte	20
II. Quelle aire praxique ?	21
1. Venue à la pédagogie institutionnelle	21
2. Dialectique du ChamPignon	23
III Nécessité de la monographie	25
1. Origine historique.....	25
2. Monographie en P.I.....	25
IV. David : première séparation réussie	32
IV.1. La classe TFPI ... un recours possible	32
1. <i>Début mars 2010 La demande</i>	<i>32</i>
2. <i>La rumeur</i>	<i>32</i>
3. <i>Un vrai réseau : le ChamPignon / ne pas rester seul.....</i>	<i>33</i>
IV.2. Préparer l'essai :	33
1. <i>La réunion des apprentis chefs d'équipe</i>	<i>33</i>
2. <i>La rencontre avec l'ASE</i>	<i>33</i>
3. <i>Le conseil avec la classe.....</i>	<i>34</i>
4. <i>Premiers pas de David dans la classe</i>	<i>34</i>
IV.3. Période d'essai	35
1. <i>Premier jour</i>	<i>35</i>
2. <i>La main saxo et le kangourou boxeur</i>	<i>36</i>
3. <i>La réunion des apprentis chefs d'équipe</i>	<i>37</i>
4. <i>Le conseil de fin d'essai avant les vacances.....</i>	<i>37</i>
IV.4. Retour (à plein temps) dans la classe :	37
1. <i>Le présenter aux correspondants</i>	<i>37</i>
2. <i>Premier point sur les ceintures d'apprentissages</i>	<i>37</i>

3.	<i>Des textes libres</i>	37
4.	<i>Une ceinture de comportement à l'essai</i>	38
IV.5.	Mettre des limites	38
1.	<i> limiter les parents</i>	38
2.	<i> limiter David :</i>	39
a)	<i> Une première critique</i>	39
b)	<i> Trop d'objets au marché</i>	39
c)	<i> Hors des murs de la classe</i>	39
IV.6.	David s'implique	40
1.	<i> Premier Quoi de neuf ? et premier Choix de textes</i>	40
2.	<i> Dernier choix de textes de l'année</i>	41
3.	<i> Le cadeau pour la mère</i>	41
4.	<i> Dernier conseil de l'année</i>	41
5.	<i> La peur de la séparation et l'adoption</i>	41
6.	<i> Partir sans le dire</i>	42
	Année scolaire 2010-2011	42
IV.7.	Nouvelle classe : hors des limites de la classe TFPI, rien ne va plus	42
1.	<i> Les grands sont partis</i>	42
2.	<i> Le retour du clown</i>	43
3.	<i> Accrochage entre David et Claire</i>	43
4.	<i> Accueillir Mme Durand, la mère de David</i>	43
5.	<i> Le métier de David et Claire</i>	44
6.	<i> Recevoir le père de Claire</i>	44
7.	<i> Le remplaçant</i>	45
IV.8.	David entre en classe	45
1.	<i> Préparer des équipes</i>	45
2.	<i> Demander à grandir</i>	45
3.	<i> Être apprenti chef d'équipe ?</i>	46
4.	<i> Mais... David quitte la garderie</i>	46
5.	<i> En ceinture dorée</i>	46
IV.9.	À la cantine David au milieu des illimités	47
1.	<i> Question anonyme au maître</i>	47
2.	<i> Se faire aider des plus grands en comportement</i>	47
3.	<i> Le retour du père et l'absence de David</i>	47

4.	<i>Mise en place des premières équipes</i>	48
5.	<i>Privé de cantine pendant une semaine.</i>	48
6.	<i>Un voyage pour le pouvoir</i>	48
IV.10.	Retour des vacances de Toussaint	49
1.	<i>David roule des mécaniques</i>	49
2.	<i>La pression des autres parents d'élèves</i>	49
3.	<i>Boîte à questions</i>	50
4.	<i>Des turbulences dans et hors la classe</i>	50
5.	<i>Un choix de texte qui résonne</i>	51
6.	<i>Pouvoir parler du hors-classe au conseil</i>	52
7.	<i>Mais le maire me devance</i>	52
IV.11.	Situer dans et hors de la classe	52
1.	<i>David s'énerve</i>	52
2.	<i>Le point avec la mère</i>	53
3.	<i>Doré mal négocié, David dans les toilettes : ce n'est pas ta place</i>	53
4.	<i>Un album sur l'incendie</i>	54
IV.12.	Comment on fait pour grandir ?	55
1.	<i>Le garçon qui voulait être un adulte</i>	55
2.	<i>Récupérer sa ceinture orange.</i>	55
3.	<i>Une croissance trop rapide</i>	56
4.	<i>Qu'est-ce qu'on fait après le fichier D ?</i>	56
IV.13.	Agitation et turbulences dans le groupe	56
1.	<i>Suspension de la classe coopérative</i>	56
2.	<i>Évaluations nationales</i>	57
3.	<i>David fait le bravache</i>	57
4.	<i>Les mots de Terry</i>	57
IV.14.	Un nouveau départ pour la classe	58
1.	<i>Le départ de Léo, un grand dans la classe</i>	58
2.	<i>Les élèves qui se réconcilient</i>	58
3.	<i>Dossier de SEGPA</i>	60
4.	<i>Un tirage impeccable</i>	60
IV.15.	David constate son impuissance et régresse	60
1.	<i>Revenir à l'homme milliardaire : régresser</i>	60
2.	<i>Ronionnion Ronchonchon</i>	60

3.	<i>Couché dans la cour comme un bébé en fuite</i>	61
IV.16.	Un statut particulier	63
1.	<i>Ceinture rouge et dorée</i>	63
2.	<i>Recevoir les parents</i>	63
3.	<i>Un scénario qui se répète</i>	64
4.	<i>Un traitement contre l'angoisse</i>	64
5.	<i>Cette classe qui me supporte</i>	64
6.	<i>Refuser de rentrer dans l'école</i>	66
7.	<i>Ceinture rouge</i>	66
8.	<i>Du 26 au 29 avril, en stage</i>	67
IV.17.	Gérer la ceinture rouge	68
1.	<i>Repartir « normalement » ?</i>	68
2.	<i>David ceinture rouge... une sortie possible</i>	68
3.	<i>Choix de texte : rester petit ?</i>	68
4.	<i>David découpe ses cahiers</i>	69
5.	<i>Mercredi 18 mai Réunion du ChamPIgnon de Béziers</i>	70
6.	<i>Le traitement</i>	70
7.	<i>Se souvenir de la petite enfance</i>	70
8.	<i>Les psychologues : Y' a les bons psy et les pas bons</i>	71
9.	<i>Les sept pierres</i>	71
10.	<i>David déchire ses cahiers</i>	72
IV.18.	Réussir le départ de David	73
1.	<i>Reposer un contrat</i>	73
2.	<i>Retour en ceinture dorée</i>	74
3.	<i>Je savais pas ce que j'avais</i>	74
4.	<i>Un départ annoncé</i>	74
5.	<i>Dernier jour de classe : Je me souviens</i>	75
V.	Ce qui est mis en œuvre dans une classe T.F.P.I.	76
V.1.	Temporalité de l'accueil et fonction d'accueil	76
1.	Admission et accueil	76
2.	Le « comité » d'accueil	77
3.	Dissonances	78
4.	La classe-Atomium	79
5.	Le trop et le pas assez	80

6.	Faire portance	81
7.	La classe, aire de repos	82
8.	Rencontre avec les signifiants	83
9.	L'accueil comme recommencement	84
10.	L'accueil contre toute attente	84
11.	Le risque du découragement	86
12.	L'arrière-plan des autres	87
13.	L'accueil malgré tout	88
14.	La distance rompue	90
15.	Vers une possibilité de séparation réussie	90
V.2.	Dynamique de l'entrée dans la classe	92
1.	En amont de l'accueil	93
A.	Différer	93
B.	En prendre et en laisser	96
2.	À travers les lieux	97
A.	Au Quoi de neuf ?	98
B.	Textes libres et Choix de textes	104
C.	Au conseil	114
V.3.	Et les parents dans tout ça ?.....	126
	En guise de conclusion	131
	Bibliographie.....	133
	Sitographie	136
	Annexes	139
	Résumé.....	147

Introduction

Élèves en rupture scolaire ou école en rupture d'élèves ?

Depuis plusieurs années, l'école se trouve travaillée par deux injonctions, deux orientations majeures qui ne semblent pas se recouper, si ce n'est parce qu'elles partagent toutes deux un caractère éminemment bienveillant.

D'une part il s'agit de la mise en avant de sa fonction intégrative. Longtemps mis au ban de la plupart des établissements scolaires « normaux », les enfants handicapés ont eu droit à y prendre place, un droit légitimement défendu par les associations de parents et finalement reconnu par le législateur¹ et l'ensemble de la société. Des aménagements matériels, la mise à disposition d'outils informatiques, la prise en charge rééducative et la généralisation des auxiliaires de vie scolaire ont permis cette intégration des enfants handicapés dans les écoles, même si la presse se fait écho à chaque rentrée de quelques résistances qui persistent dans l'Institution scolaire.

D'autre part, la volonté politique semble vouloir venir à bout d'un problème qui irait s'amplifiant : la rupture et le décrochage scolaire². La notion de rupture scolaire abonde depuis plusieurs années dans la littérature des sciences de l'éducation³ comme dans les circulaires et les publications du ministère de l'Éducation Nationale⁴. De nombreux plans ont été mis en place pour tenter d'y pallier. Dispositifs relais et écoles ouvertes se sont succédés, et chaque académie s'est dotée de groupe de pilotage⁵, fiche guide et autre aide-mémoire. Par la suite, ces plans ont donné lieu à évaluations et statistiques⁶. Alors qu'on note que nombre d'enseignants du premier degré participent efficacement à ces équipes de dispositifs relais⁷,

¹ [loi n°2005-102 du 11 février 2005](#) pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées

² Pierre-Yves BERNARD, *Le décrochage scolaire*, PUF, QSJ, 2011,

³ Mathias Millet, Daniel Thin, *Ruptures scolaires. L'école à l'épreuve de la question sociale*, PUF, coll. « le lien social », 2005.

⁴ Prévenir la rupture scolaire-Les dossiers de l'enseignement scolaire, juin 2004

http://cache.media.eduscol.education.fr/file/Europe_et_international/19/8/rupture-scolaire_113198.pdf

Circulaire interministérielle du 18 décembre 2008, instruction interministérielle du 22 avril 2009, circulaires du ministère de l'Éducation nationale pour la préparation des rentrées depuis 2009.

⁵ Les dispositifs relais dans l'Académie de Montpellier <http://www.acmontpellier.fr/sections/pedagogie/reussite-educative-pour/dispositifs-relais>

Prévenir les ruptures scolaires http://www.ac-bordeaux.fr/ia40/fileadmin/pedagogie/pdf/Ruptures_scolaires.pdf

⁶ Les pratiques éducatives et pédagogiques en dispositif relais- Note d'information - N° 12.14 - juillet 2012

<http://www.education.gouv.fr/cid60729/les-pratiques-educatives-et-pedagogiques-en-dispositif-relais.html>

⁷ « Les enseignants issus du premier degré sont mieux formés et adaptent plus facilement leur pédagogie aux difficultés des élèves. » *ibid.*

ces plans, semblant ignorer que les phénomènes de rupture scolaire existent dès l'école primaire, s'adressent essentiellement aux collégiens et dans une moindre mesure aux lycéens. Au mieux, parle-t-on pour les écoles élémentaires d'élèves à risque ou de signes prédictifs de décrochage⁸.

Tout se passe donc comme si la demande sociétale formulée envers l'école était de ne laisser « échapper » aucun enfant : y intégrer ceux qui ne l'étaient pas et retenir ceux qui tenteraient de s'y soustraire, renvoyant ainsi l'image d'une « mère-école » dans le giron de laquelle tous les enfants devraient être contenus. L'école serait ainsi ce lieu naturellement universel, propice à accueillir en son sein la multiplicité des individus et de leurs besoins singuliers. Mais, comme l'indique René Laffitte, ne parle-t-on pas ici d'une école imaginaire ou du moins, telle qu'elle apparaît dans l'imaginaire collectif :

« Aujourd'hui encore, les demandes contradictoires qui émergent autour de l'école restent souvent référées à une école imaginaire, supposée adaptée aux besoins de tous et de chacun, et dont le principe de fonctionnement semble immuable : des enseignants parlent, montrent, enseignent à des élèves qui écoutent, apprennent et reproduisent. Ils sont censés savoir pourquoi ils sont là et avoir le désir d'y être, d'apprendre et de grandir⁹. »

Dans la réalité, l'école reste essentiellement faite pour les élèves « normés » qui sont prêts à rentrer dans le carcan de programmes monolithiques et à se fondre sans encombre dans le moule.

« Nous avons ouvert les portes de l'école sans donner à tous les élèves les moyens de s'y intégrer. Nous avons généralisé des méthodes pensées pour des enfants qui trouvent leur panoplie de bon élève au pied de leur berceau. »¹⁰

Aussi, plutôt que de parler d'élèves en rupture scolaire ne faudrait-il pas considérer que c'est l'école qui se retrouve en rupture d'élèves, en ce sens qu'elle est de plus en plus confrontée à des enfants à l'étroit dans cette « panoplie » immuable, quels que soient les plans et les réformes établis par les ministères successifs ? Conçue pour fonctionner avec des élèves prêts à recevoir leçons, instruction et enseignement, l'école fut même parée de la vertu de pouvoir permettre aux élèves d'apprendre un métier. Selon l'expression populaire, « Va à l'école et tu pourras apprendre un métier. » Or, paradoxalement, pour un nombre croissant

⁸ Feyfant A. (2012). « Enseignement primaire : les élèves à risque (de décrochage). » Dossier d'actualité Veille et Analyses, n°80, décembre <http://ife.ens-lyon.fr/vst/DA/detailsDossier.php?parent=accueil&dossier=80&lang=fr>

⁹ Laffitte, R., & Groupe Vers la pédagogie institutionnelle. (2006). *Essais de pédagogie institutionnelle : « la nécessaire clairvoyance des taupes » : l'école, un lieu de recours possible pour l'enfant et ses parents*. Ed. du Champ social. pp. 405-406.

¹⁰ Meirieu Ph. « Nous n'avons pas su démocratiser la réussite scolaire » Le Monde, mardi 14 mai 2002

d'entre eux, la difficulté réside dans le fait même d'être élève et l'objectif qui leur est assigné est désormais d'apprendre le métier... d'élève.

C'est que ces enfants étranges, différents, difficiles, incasables ou « enfants bolides » comme les appelle Francis Imbert¹¹, peinent à trouver leur place en classe, embarrassés qu'ils sont de leur souffrance.

« Le problème se complique lorsqu'il s'agit d'enfants qui, par leur comportement, refusent ou remettent en cause le fonctionnement « normal » de l'école. Souvent leur handicap ne se voit pas, ils portent leur fauteuil et leurs stigmates en eux et, comme les élèves « paresseux », indisciplinés ou bagarreurs, ils ne rentrent pas dans le moule¹². »

Et ces enfants qui ne rentrent pas dans le « programme » laissent bon nombre d'enseignants désemparés car parfois « *les comportements explosifs des élèves rencontrent « l'impossible à penser » des enseignants.*¹³ »

Ce sont ces mêmes enfants qu'évoque Philippe Meirieu dans l'hommage qu'il rend à Fernand Oury

« Des enfants qui ne voulaient, pour rien au monde, être des élèves et qu'aucune injonction autoritaire ou savante ne pouvait miraculeusement mettre au travail. Des enfants qui, peut-être, ne pouvaient pas devenir des élèves sans un travail très particulier avec eux, sans la mise en place obstinée de ce que Fernand Oury nommait des « institutions ».¹⁴ »

Ainsi, un point semble donc avoir été occulté dans la *doxa* des orientations ministérielles : le postulat tacite selon lequel, quel qu'il soit, « *l'élève doit laisser à la porte de l'école une partie de l'enfant qu'il est* »¹⁵, la part du sujet, alors même que cette partie peut recéler une part de souffrance. Cette part demande pourtant à être accueillie sans quoi l'enfant reste englué dans les images qui lui ont été renvoyées et auxquelles il s'identifie, rendant impossible toute chance d'exister comme sujet. L'école se contente la plupart du temps d'admettre des élèves dans telle ou telle classe alors qu'elle devrait se préoccuper aussi de les y accueillir, suivant ce que Jean Oury nomme la *fonction d'accueil*.

Pierre Johan Laffitte¹⁶ présente ainsi la classe comme la structure intégratrice fondamentale, a fortiori lorsque « *une pédagogie institutionnalise les relations au sein du*

¹¹ Imbert F., (2010) p. 42.

¹² Laffitte, R., (2006) p. 413

¹³ Montagne, Y.-F. (2012). À l'école de l'acting-out. *Cliopsy*, 7, p. 99.

¹⁴ Meirieu Ph., *Fernand Oury, étrangeté présent...*, in *La pédagogie institutionnelle de Fernand Oury*, p. 189

¹⁵ Laffitte, R., (2006) p. 414

¹⁶ Laffitte, P. J., *Sens et praxis*. Éléments pour une analyse praxique du discours. État au 3 août 2013

groupe-classe de façon à pouvoir tenir compte non seulement des « particularités » cataloguées, mais aussi et surtout des singularités, forcément imprévisibles, de chaque enfant. »

Au travers de ce mémoire, je tenterai d'analyser ce qui favorise, dans une classe fonctionnant sur la base des Techniques Freinet et de la Pédagogie Institutionnelle (TFPI), l'accueil des enfants et notamment d'enfants en souffrance. Après un bref rappel historique et une évocation de l'aire praxique dans laquelle se situe mon travail d'instituteur, je montrerai dans quelle mesure la monographie apparaît pour l'enseignant comme une nécessité dans la compréhension et le déploiement de sa pratique de la Pédagogie Institutionnelle. Le quatrième chapitre sera entièrement constitué d'un texte qui, quoique assez long, résume une monographie encore en élaboration, en « chantier ». Elle relate l'histoire d'un enfant déscolarisé, David, son accueil et la manière dont il a pris place dans la classe pendant plus d'un an. Le chapitre suivant s'attachera à relever ce qui a été mis en œuvre dans la classe TFPI, d'abord en termes de temporalité de l'accueil puis de dynamique de l'entrée dans différentes institutions de la classe, tout en évoquant l'interaction entre l'enfant et la classe, et ce, sans oublier la place déterminante des parents.

Modestement, les chapitres de ce mémoire s'inscrivent, comme désormais bon nombre de monographies et de livres, sur le chemin de la construction d'un ensemble de repères et d'outils pratiques et théoriques : le « corpus » de la pédagogie institutionnelle, dont le mouvement reste toujours ouvert vers du neuf et du singulier.

I Bref aperçu historique de la pédagogie institutionnelle

Il apparaît nécessaire de situer historiquement la pédagogie institutionnelle en ouverture de ce travail. Toutefois, après deux ans d'existence du master *métiers de l'éducation et de la formation – enseignement bilingue et immersif*, plusieurs mémoires ont déjà donné de larges repères historiques concernant ce courant pédagogique¹⁷. Je m'en tiendrai donc à l'essentiel, d'où la brièveté de cet aperçu. À cet effet, je m'appuierai sur les mémoires cités en note ainsi que sur celui de Brigitte Vicario¹⁸, et sur l'article de Ludovic Cadeau¹⁹.

1. Célestin Freinet : un praticien fondateur

Célestin Freinet, mobilisé en 1915, est grièvement blessé au poumon en 1917. Fils de paysan provençal, il débute sa carrière d'instituteur en 1920. Dans l'impossibilité physique de faire classe de manière traditionnelle, il va donc chercher et trouver des solutions pour enseigner autrement. Classes promenades, compte-rendu, imprimerie, correspondance, Freinet bouleverse la façon de faire la classe, toujours avec l'idée de partir du vécu et d'offrir la possibilité d'expériences multiples et variées dans tous les domaines. Parallèlement, Freinet lit des ouvrages traitant de pédagogie : Rousseau, Montessori, Decroly... Il participe aussi à des rencontres internationales. En 1924, il commande une imprimerie (destinée initialement aux commerçants qui souhaitent imprimer leurs affiches) : l'imprimerie à l'école est née ! Cet outil va orienter sa pédagogie : les élèves impriment et diffusent leurs textes libres. Rapidement, une correspondance avec une école de Bretagne se met en place. En 1927, les instituteurs s'intéressant à ces nouvelles techniques se réunissent en marge d'un congrès syndical : il y a 41 participants. La C.E.L (Coopérative d'Enseignement Laïc) est fondée la même année. Elle fabrique et commercialise les outils nécessaires au travail des classes

¹⁷ À titre d'exemple, je renvoie aux mémoires de :

Patrice Baccou, *Sortir de la classe*, 2012,

Mireille Dedieu, *Un apròchi didactic e pedagogic a l'entorn de la creacion d'albums del tèxte liure e de la correspondència dins una classe de Calandreta al cicle II*, 2012,

Corinne Peladan Lhéritier, *La monographie d'écolier : un langage pour la pédagogie institutionnelle ?*, 2012

¹⁸ Brigitte Vicario, *Monographie et praxis, en quoi le langage de la monographie témoigne-t-il de l'accueil possible d'un élève en difficulté dans une classe Technique Freinet Pédagogie Institutionnelle*, 2012

¹⁹ Cadeau, L. e.-F. (2006). *historique*. Consulté le 04 08, 2013, sur <http://avpi-fernand-oury.fr>

Freinet. En 1947, l'ICEM (Institut Coopératif de l'Ecole Moderne) est créé. C'est le nom officiel du mouvement Freinet.

C'est la première fois que des enseignants se réunissent pour parler de leurs classes, sans supérieur hiérarchique ou ordre venant d'en haut. Refusant la pédagogie où tous les enfants font exactement la même chose au même moment, Freinet n'est pas pour autant favorable à une pédagogie non-autoritaire ou à une pédagogie par le jeu. Basée sur l'expression libre (texte libre, correspondance interscolaire, imprimerie, journal scolaire), Freinet pensait la pédagogie en termes de travail et de coopération, ce qui nécessitait une organisation rigoureuse.

À ce jour, l'ICEM rassemble toujours, lors de ses congrès, de nombreux participants venus de tous horizons. C'est un mouvement pédagogique d'ampleur internationale, aujourd'hui agréé par l'Education Nationale.

2. L'initiateur de la pédagogie institutionnelle : Fernand Oury

Fernand Oury rejoint en 1949 le mouvement Freinet. Enthousiasmé par l'imprimerie, il transpose les techniques Freinet dans sa classe, en ville, et commence à prendre des notes sur ses élèves. D'autres enseignants rejoignent le groupe de l'ICEM d'Ile de France. Ces instituteurs travaillent avec des psychiatres (dont Jean Oury, le frère de Fernand), des psychothérapeutes, et des psychologues. Au congrès Freinet de 1958, il présente quelques récits de "cas d'élèves" où il s'agit de résoudre des problèmes qui ne sont pas toujours liés aux seuls apprentissages. Sa première monographie, intitulée « *Claude traînait la patte* » sera suivie de beaucoup d'autres. Dans ses écrits, il tient compte de l'inconscient, des phénomènes de groupe. Grâce à Jean Oury, il rencontre François Tosquelles, un des principaux fondateurs de la psychothérapie institutionnelle.

Contrairement à Célestin Freinet qui travaille en milieu rural, Fernand Oury travaille dans une grande ville et subit (avec les enfants) l'ambiance et la discipline de ce qu'il surnomme « l'école caserne ». Fernand Oury va mettre au point diverses institutions : ceintures de couleurs, monnaie intérieure, métiers, Quoi de neuf...

C'est Jean Oury, lors d'un congrès du mouvement Freinet en 1958, qui le premier va proposer le terme de « pédagogie institutionnelle. » pour désigner le courant de transformation du travail dans les classes à partir des techniques Freinet et de

l'institutionnalisation permanente (réunions du conseil, lois, partage des responsabilités et des pouvoirs en fonction des compétences).

3. La rupture avec le mouvement Freinet.

Les difficultés de « l'école caserne » n'intéressent guère les ruraux du mouvement Freinet. Ainsi, lors du congrès de 1951, Fernand Oury est le seul membre de la commission « Ecoles de ville ». Les divergences théoriques apparaissent. Pour expliquer les évolutions de certains enfants dans les classes coopératives, Fernand Oury ne peut se contenter de « la bonne nature » ou du « Bon Maître ». Sans renier la dimension du "matérialisme scolaire" (production, techniques...) il utilise les concepts nés de la psychanalyse et de la dynamique des groupes : désir, transferts, identifications... La rupture est latente. Un événement va la précipiter : en 1961, Raymond Fonvieille, responsable du groupe parisien de l'ICEM, est évincé du mouvement.

4. De groupe en groupe

Fernand Oury, Raymond Fonvieille et d'autres exclus fondent le G.T.E (Groupe Techniques Educatives). Ce nouveau groupe continue le travail : monographie, conférences publiques, stages d'été, revue pédagogique...

En 1963, deux courants se développent au sein du GTE. L'un d'inspiration sociologique et autogestionnaire, axé sur la psychosociologie et la non-directivité, autour de Raymond Fonvieille, Michel Lobrot, René Lourau et Georges Lapassade, donne naissance au courant de l'analyse institutionnelle. L'autre, centré sur la prise en compte de l'inconscient dans les processus éducatifs, courant dans lequel la monographie reste toujours source des élaborations théoriques, se forme autour de Fernand Oury et Aïda Vasquez (psychologue) qui fondent les G.E.T (Groupes d'Education Thérapeutique).

En 1979, Fernand Oury et Catherine Pochet rejoignent le module *Genèse de la Coopérative* qui est un groupe de travail de l'ICEM, institué avec d'autres par René Laffitte. Ainsi, Fernand Oury réintègre le mouvement Freinet et jusqu'à sa mort (en 1998), il continuera d'écrire et de participer à l'organisation de stages de formation.

Le groupe Genèse de la Coopérative disparaît en 1992. Deux nouvelles associations se créent : TFPI (Techniques Freinet Pédagogie Institutionnelle) et AVPI (Association Vers

une Pédagogie Institutionnelle). Chacune de ces deux associations continuera à écrire des monographies et à organiser des stages de formation²⁰. Parallèlement, de nombreux groupes de travail naissent, ici ou là, dans différentes régions de France.

5. Parmi les successeurs, un artisan pédagogique : René Laffitte

« Au début, dès qu'un peu de « mycélium pédagogique » fait se rencontrer le désir de praticiens, des groupes se forment. »

Dans les années 1980, René Laffitte crée avec d'autres instituteurs, un groupe de travail à Béziers : le ChamPIgnon, qui accueillera notamment des *regents*²¹ des premières Calandretas²². En 1991, René Laffitte propose d'ouvrir un nouveau groupe de travail pour tous les instituteurs qui souhaitent démarrer une classe coopérative. Le groupe chamPIdé (*chamPIgnon démarrage*) est né. En avril 2005, le chamPIgnon organise une journée de rencontre à propos de la Pédagogie Institutionnelle. Devant le succès de cette rencontre et la nécessité de se structurer pour son organisation, l'Association du Champ P.I. est créée. Après le décès de René Laffitte, en 2009, le ChamPIgnon continue son chemin pédagogique sur les traces de son fondateur, en travaillant à la publication de dossiers techniques, à l'élaboration de monographies et en organisant des stages.

Ainsi, la pédagogie institutionnelle se situe-t-elle à la croisée de nombreuses rencontres : enseignants du mouvement Freinet, instituteurs des classes pour enfants "inadaptés" et de classes "ordinaires", psychothérapie institutionnelle.

²⁰ TFPI : www.tfpiprovence.online.fr ; AVPI : <http://avpi-fernand-oury.fr>

²¹ En occitan, instituteurs.

²² Les *calandretas* sont des écoles gratuites et laïques où est pratiquée l'immersion linguistique précoce à l'occitan.

II. Quelle aire praxique ?

Dans les pages qui précèdent, je viens de dresser un rapide historique de la pédagogie institutionnelle. Il convient, pour mieux appréhender dans quel cadre se situe le travail de ce mémoire, et notamment le texte monographique sur lequel il s'appuie, de dire quelques mots de son aire praxique. Ce chapitre complètera ainsi les éléments qui permettent de répondre à cette question déterminante : d'où venons-nous ?

1. Venue à la pédagogie institutionnelle

Il ne s'agit pas ici d'exposer mon histoire personnelle et intime mais de relever rapidement quelques points, d'aucuns diront de bifurcation, pour situer d'où je parle et quel est le cheminement qui m'a conduit, en tant qu'instituteur, à la pratique de la pédagogie institutionnelle dans ma classe.

À l'âge où l'on s'approche de l'apprentissage de la lecture et de l'écriture, j'ai vécu mon premier séjour dans un centre de vacances qui accueillait plus de deux cents enfants dans les locaux désaffectés d'une usine de tissages catalans. C'est là que j'ai eu la chance de me retrouver dans l'imprimerie de cette « colo », composant et participant au tirage de mon premier « texte libre ». Le directeur, initié par un instituteur adepte de la première heure des techniques Freinet, avait acheté et installé la matériel adéquat, encres, composteurs, casses et presses à volet, afin de produire un fascicule estival annuel : un journal. Par la suite, chaque été lorsque je revenais dans ce lieu, j'ai toujours fait en sorte de participer à la production de ce journal. Néanmoins, j'ai longtemps cru que l'imprimerie n'était, pour les enfants, qu'une sorte de loisir créatif, dont l'attraction me posait question toutefois.

À force de fréquenter les centres de vacances, j'ai fini par être à mon tour animateur puis directeur, suivant année après année les formations « théoriques » au cours de stages avec les CEMÉA²³. Chemin faisant, je me suis retrouvé « instructeur non-permanent²⁴ » dans cette association issue des mouvements d'éducation populaire. À ce titre, j'ai participé à

²³ L'Association des « Centres d'Entraînement Aux Méthodes d'Education Actives » (Ceméa) fondée en 1937, est un mouvement d'Education Nouvelle qui œuvre dans les différents terrains de l'action éducative, sanitaire, sociale et culturelle. C'est en son sein qu'ont eu lieu les premiers stages de formation en psychothérapie institutionnelle à l'attention des infirmiers psychiatriques, et ce à l'initiative de Georges Daumézon, psychiatre, et Germaine Le Guillant, permanente des CEMÉA.

²⁴ Équivalent d'un statut de formateur bénévole.

l'encadrement de stages de perfectionnement pour animateurs durant les vacances scolaires alors que je venais d'intégrer l'École Normale d'Instituteur.

C'est au cours de cette période qu'un instituteur, Jean-Luc Maña, avec qui j'avais encadré plusieurs stages CEMÉA, m'a parlé des Techniques Freinet et de la Pédagogie Institutionnelle qu'il tentait de mettre en place dans sa classe de perfectionnement. Il revenait complètement enthousiasmé d'un stage estival, « intensif et éprouvant », où il avait été se former sous la houlette de Fernand Oury, René Laffitte et de quelques autres praticiens aguerris du groupe *Genèse de la coopérative*.

Nous étions las de la forme de ces stages CEMÉA qui nous semblaient tourner en rond et dans lesquels les stagiaires n'avaient qu'une implication toute relative, tant les méthodes actives prônées par cette association nous semblaient avoir perdu de leur sens. Sous l'impulsion de Jean-Luc Maña, nous avons donc décidé de mener ces stages destinés à des animateurs de centre de vacances, en nous servant des outils et des principes de la pédagogie institutionnelle. Ou tout du moins de ce que nous en comprenions à l'époque... Nous avons ainsi mis en place un Conseil quasi quotidien, des responsabilités (l'équivalent des métiers dans nos classes) qui étaient partagées entre les instructeurs et ouvertes aux stagiaires, ainsi qu'une certaine exigence. Le résultat a été sans appel : cette nouvelle dynamique a provoqué un investissement surprenant des participants et un nouveau souffle dans nos stages. Nous avons donc continué à en organiser mais en n'hésitant plus à nous réclamer ouvertement de la pédagogie institutionnelle au sein du *Réseau jeux et plein-air* des CEMÉA. De même, les centres de vacances que nous avons été amenés à diriger ont eux aussi été régis sous l'aune de la pédagogie institutionnelle.

Parallèlement, une fois nommé sur mon premier poste d'instituteur titulaire, j'ai commencé à mettre en place les TFPI dans ma classe. J'ai rapidement constaté qu'avec le seul recours à mes lectures et à mes expériences en stage CEMÉA, la tâche serait ardue. C'est à partir de ce moment-là que, sous l'incitation d'une institutrice membre du *Réseau jeux et plein-air*, Francine Pujol, j'ai participé au ChamPidé²⁵, apportant mes questionnements et nourrissant ma pratique débutante au fil des réunions que menaient René Laffitte et Brigitte Vicario. Depuis je participe régulièrement aux réunions de travail du ChamPIgnon de Béziers et de l'Association Champ P.I. Pédagogie Institutionnelle. Ces réunions ont pour objet

²⁵ Groupe issu du ChamPIgnon de Béziers accueillant les enseignants qui débutent en pédagogie institutionnelle.

l'échange et l'analyse des pratiques pédagogiques mises en place dans leurs classes par des enseignants du 1^{er} degré. Je me suis formé aussi l'été à travers plusieurs stages nationaux de l'association AVPI et j'ai ensuite encadré à mon tour des stages de pédagogie institutionnelle.

2. Dialectique du ChamPignon

« Il y a une praxis d'écriture monographique, une institution parmi d'autres (échanges entre classes, rencontres régulières de praticiens en petits groupes géographiques, stages de formation...) dans l'atomium de la pédagogie institutionnelle. Et comme toute praxis, elle existe à un régime propre²⁶. »

Comme on le verra plus loin, certes l'histoire de David se déploie dans la classe. Elle fait partie intégrante de la culture de la classe, et à ce titre elle s'inscrit dans son patrimoine. Mais cette histoire se déploie bien au-delà. Son bassin patrimonial, son aire praxique plus exactement, comprend indubitablement le ChamPignon. Au cours de chacune de ses réunions, j'ai pu partager avec des praticiens éclairés, le récit de cet accueil tumultueux en train de se dérouler et trouver un soutien, des états ô combien précieux, dans les échos qui m'étaient renvoyés.

Le ChamPignon s'inscrit dans une dialectique de la transmission et de l'élaboration. D'une part l'organisation de stages, l'accueil au sein du groupe ChamPIde d'institutrices, instituteurs et professeurs des écoles ; d'autre part le travail d'échange et d'analyse de nos pratiques sous le mode de l'élaboration lors des Quoi de neuf ? ou de réunions de travail que nous conduisons fréquemment à partir de notes prises par l'un ou l'une d'entre nous. Ce travail autour d'un écrit « brut » nous amène ainsi régulièrement à contribuer à l'écriture d'une monographie.

À ce titre, le stage que j'encadre en 2010 avec Champ P.I est pleinement représentatif de cette dialectique transmission/élaboration puisque :

« ... au cours de ce stage, j'aurai l'occasion de réentendre deux monographies présentées par leur auteur, Le « Quoi de neuf ? » avec des petites sections de Françoise Théron²⁷ et Laurianne : Fille de Brigitte Vicario²⁸. (...) La semaine suivant le stage, je commence à rédiger ces notes sur David. »

²⁶ Laffitte, P. J., (2004) Arabesques sur le courage, deuxième arabesque, « Le sérieux, le précaire et l'humour. Pédagogie institutionnelle », p. 37.

²⁷ Association du Champ P. I. Dossier du Champ P.I. n°2, Témoignages de pratiques dans nos classes coopératives ; Monographies. Carcassonne, 2011, pp. 109-118

²⁸ Laffitte, R., (2006) pp. 135-153

Par la suite, au fur et à mesure de l'avancée de la rédaction de ces notes, nous nous retrouverons à plusieurs reprises lors de réunions d'élaboration qui concernaient également les notes relatant des « histoires de nos classes » présentées par d'autres membres du ChamPIgnon. Du reste, cette monographie « *David : première séparation réussie* », telle qu'elle figure dans ce mémoire est toujours en cours d'élaboration. D'autres moments de travail devraient nous conduire à clore ce chantier prochainement.

Pour l'heure, ce texte est aussi un moment de l'élaboration de ce mémoire. Il est donc à cheval sur deux statuts : celui d'une élaboration en acte, et celui d'une réintégration dans une vision plus large, un moment de prise de recul et de commentaire.

III Nécessité de la monographie

1. Origine historique

Les premières monographies qui sont rédigées par des instituteurs, aux prémices du XX^{ème} siècle, s'apparentent plus à des relevés de l'histoire ou du patrimoine locaux tels qu'ils ont pu être développés par les sociétés savantes.

Dès le début de la Grande Guerre, par une circulaire du 18 septembre 1914, Albert Sarraut, alors ministre de l'Instruction publique, les appelant à « écrire l'histoire », demande aux instituteurs et institutrices « *de tenir note de tous les évènements auxquels ils assistent* » : mobilisation, réquisitions, administrations de la commune, ordre public, vie économique, réfugiés, cultes... Ces notes sont rédigées sur des cahiers en double exemplaire, l'un conservé à l'école, l'autre envoyé aux Archives départementales. Elles relatent essentiellement ce qui se passe dans la commune bien plus que dans l'école. Pourtant quelques enseignants, dans les rares pages consacrées au domaine scolaire, vont au-delà de simples constats d'ordre administratif.

Ainsi l'instituteur d'Ars note-t-il à la date du 28 février 1917 :

« L'état d'esprit des enfants est devenu légèrement agressif et batailleur, au début les jeux dits « le prisonnier » « le gendarme » et autres du même genre ont longtemps prédominé. Au contraire, aujourd'hui, on peut dire que le deuil de nombreuses familles a comme déteint sur l'école entière où les récréations y manquent souvent d'animation²⁹. »

2. Monographie en P.I.

Telle qu'elle est entendue dans le champ de la Pédagogie Institutionnelle, l'écriture d'une monographie d'élève n'est pas prédéterminée. Contrairement à d'autres techniques ou d'autres pratiques, il ne s'agit pas d'écrire a priori sur tel ou tel enfant en utilisant le tamis d'une grille d'analyse préétablie. La monographie n'est pas une « observation » aseptisée, détachée, déprise du quotidien qui viendrait illustrer quelque théorie.

« La monographie ne constitue pas une application, une illustration de développements théoriques. Tout au contraire, c'est elle qui appelle, fonde et relance sans cesse le travail de théorisation³⁰. »

²⁹ http://www.archives16.fr/arkotheque/consult_fonds/fonds_serie_l_resu_rech.php?ref_fonds=2

³⁰ Imbert, F. (2010) p. 146.

La monographie n'est pas non plus un instrument de travail et de formation qui se limiterait à n'être qu'un exercice dans un « atelier d'écriture ».

Elle survient comme une nécessité praxique pour se déprendre de l'imaginaire, restant conditionnée toutefois à une prise de notes régulière qui s'apparente à un journal de bord.

Cette prise de notes suppose, elle aussi, un entraînement. Ainsi, l'instituteur T.F.P.I. prend-il quotidiennement le temps d'écrire quelques lignes, parfois même seulement quelques mots, tout au long des différents moments de classe, sur ce qui advient : incidents survenus, récits amenés au Quoi de neuf ?, objets présentés à la Table d'exposition, paroles qui résonnent en échos à d'autres, réactions de l'enseignant lui-même³¹ ...

Cette pratique permanente de l'enseignant ne manque pas du reste d'intriguer les élèves. Ainsi David a-t-il déposé dans la Boîte cette question : « *Est-ce que où Monsieur Lopez écrit dans son cahier au Quoi de neuf, on a le droit de regarder ?* ». Ce à quoi je réponds après plusieurs interventions d'élèves: « *Nul secret à l'intérieur de ce cahier, je prends quelques notes pour garder trace de ce qui se dit et pour voir comment vous grandissez dans la classe. Ce que je prends en note je ne le montre à personne.* »

C'est ce que je dis d'ailleurs dès le début de l'année pour favoriser un certain sentiment de sécurité et de confiance dans le groupe. Ce que j'écris de ce que vous dites ou de ce que vous faites ne sera pas retenu contre vous, pourrais-je ajouter en plagiant la célèbre formule judiciaire. Il ne s'agit pas d'établir une « minute » policière dont je pourrais me servir au détriment des élèves, pour rédiger des compte-rendu aux parents par exemple. Cette prise de note si elle n'est pas démythifiée un tant soit peu, et notamment auprès des élèves plus âgés souvent plus enclins à avoir un regard soupçonneux, cette prise de notes pourrait avoir un effet contre-productif, empêchant ainsi la libération de la parole. Tout cela a à voir avec une position éthique. Pas d'extraterritorialité pour quelque institution que ce soit, y compris et surtout quand « c'est une affaire d'adulte » comme la monographie : les élèves demeurent maîtres, comme l'enseignant, de ce qui se passe dans leur monde.

³¹ En effet, l'instituteur TFPI ne se situe pas sur le piédestal, ni même sur l'estrade d'une extériorité du haut de laquelle il observerait tel un entomologiste perspicace la piétaille qui est confiée à sa science. L'instituteur TFPI est partie prenante de la complexité de la classe qu'il institue avec d'autres sujets, les enfants.

Ces notes sont autant d'instantanés captés dans le quotidien et de jalons posés subjectivement pour garder trace qui nourrissent ma réflexion personnelle sur ma pratique de classe. Il ne s'agit initialement que d'un matériau de base brut d'où ne surgira le sens que dans l'après-coup, dans la mise en relation des éléments compilés.

Cependant, il arrive aussi qu'au fil des jours, tel ou tel enfant ou une situation de classe attire plus l'attention de l'instituteur. Pour quelles raisons ? « *Pourquoi a-t-il choisi Daniel ou Sophie ? Parfois on ne le sait qu'à la fin*³². »

Quelque chose qui échappe à l'évidence, des difficultés vécues vont attiser son questionnement, et dès lors, sans pour autant négliger tout le quotidien didactique ni les autres sujets qui peuplent la classe, l'enseignant va plus axer son observation, sa collecte de traces diverses, son regard et son écoute.

La régularité de ce patient et solitaire travail de bénédictin et de l'échange respectueux avec d'autres pairs autour des pratiques vont contribuer à forger et à aiguiser l'écoute de l'enseignant.

Ainsi, comprendre d'un point de vue monographique une situation de classe est une étape indispensable non seulement d'analyse mais aussi de synthèse hors de laquelle un enseignant ne peut déployer une Pédagogie Institutionnelle véritablement éthique. « *La monographie d'écopier : vraisemblablement le seul langage possible en pédagogie.* » indique Jacques Lacan à Fernand Oury³³.

La monographie construit l'objet qui est analysé. Elle élabore cet objet en termes narratifs selon une logique multifonctionnelle. La monographie questionne le temps, le rythme de l'enfant et le rythme de l'effet classe sur l'enfant.

C'est un acte d'interprétation qui rend compte de ce qui agit dans la classe sur la situation, sur le moment. Elle met à jour la partie qui se joue. Pour autant, on ne doit pas ignorer que cette écriture est empreinte de subjectivité, et qu'à ce titre elle fait œuvre de reconstruction du réel, en tant qu'elle en donne lecture, au sens où « *ce n'est plus une parole, un logos, c'est un acte tissé dans le plein du réel*³⁴. »

³² Vasquez, A., & Oury, F. (1966) *Vers une pédagogie institutionnelle*, p. 254.

³³ Laffitte, R., et al., (2003) *Mémento de pédagogie institutionnelle*, p. 17.

³⁴ Ricœur, P., (1950) *Philosophie de la volonté*, p. 191.

Jacques Lacan indique que « *l'interprétation déchaîne la vérité*³⁵ ». S'appuyant sur un passage du livre autobiographique de l'historien Georges Duby³⁶, Jean Oury éclaire cet aphorisme lacanien :

« Ce qui est en question ce n'est pas l'exactitude des choses - ça, ça n'a vraiment aucune importance - c'est la vérité. (...) Ça touche le Réel sans quoi il n'y aurait pas de vérité. (...) Il y a là un phénomène de saut, de coupure et qui est essentiel; ce qui correspond phénoménologiquement, disons, à la surprise et à l'inattendu³⁷. »

Il y a donc un avant et un après l'interprétation que livre la monographie. Elle transforme l'imaginaire en symbolique et permet d'éviter l'écueil de l'imaginaire de la dévoration. La classe aussi déjoue ce piège.

L'écrit monographique s'il se situe comme une mise en éclairage du réel, une lecture interprétative d'une situation, autorise également une mise à distance. L'imaginaire par lequel l'instituteur peut avoir été submergé dans des situations de crise, comme pour ce travail lors des débordements répétés de David, se retrouve posé par écrit lors de l'établissement du récit monographique, même s'il n'est constitué au départ que de notes peu ou pas rédigées.

Cette prise de recul peut avoir les bienfaits d'une reprise de souffle dans l'apnée oppressante du quotidien. En écrivant, des choix s'opèrent, une grille de lecture du réel se trame peu à peu. L'imaginaire se tisse. En prenant texture, il devient texte. L'écriture monographique travaille ainsi la situation, elle en fait sa pâte qu'elle modèle ligne après ligne, puis qu'elle laisse reposer.

« Le quotidien éducatif est infiltré, de façon sous-jacente, par des représentations, des idéologies : les mots font les choses ! Il y a donc tout à gagner à les faire venir au grand jour, c'est ce que produit ce qu'on nomme : penser. Ce travail permanent de la pensée obéit à deux impératifs: sauver sa peau pour ne pas se laisser submerger par le quotidien ; construire le sens de ce qui se passe, qui n'est pas donné d'emblée, mais ne naît que de ce déplacement opéré par la pensée, dans l'après-coup³⁸. »

Cette mise à distance permet alors le début d'une certaine lucidité, entendue comme une mise en lumière. Plusieurs auteurs comme Mireille Cifali emploient le terme d'écriture

³⁵ Lacan, J., (2007) *D'un discours qui ne serait pas du semblant* (S XVIII), 1970-1971, Seuil.

³⁶ Duby, G., (1991) *L'histoire continue*, Odile Jacob.

³⁷ Oury, J., *Rencontre et inférences abductives (événement, narrativité et "possibilisation")* - Colloque ARCANES IFPP "La rencontre" Strasbourg, le 22 mai 1996

³⁸ Rouzel, J. (2004). *Le quotidien en éducation spécialisée*. Paris, France: Dunod, p. 3.

clinique pour désigner ce travail d'analyse des pratiques qui « *permet d'appréhender des situations singulières, complexes et uniques*³⁹. »

Si l'initiative d'un travail personnel d'écriture est nécessaire au départ de la monographie, toutefois, telle qu'elle est entendue dans la Pédagogie Institutionnelle, elle ne saurait faire l'économie d'une élaboration au sein d'un groupe de pairs, instituteurs, praticiens eux-mêmes, hors de toute hiérarchie, dans une communauté des praticiens qui forment un groupe de « recherche de pertinence », de « co-errance/cohérence ». Comme c'est le cas notamment dans le cadre du ChamPIgnon⁴⁰ de Béziers, tout au long des Quoi de neuf ? qui ponctuent les réunions, la confiance, la sécurité dans les échanges ont pu être éprouvées au travers d'une saine confrontation des pratiques. C'est un préalable indispensable au travail d'élaboration autour du récit d'une situation qu'un individu a pris le risque de livrer, d'exposer, et par là même de s'exposer, sans escamoter tout son cheminement, parfois chaotique et rarement dénué d'errements. La peur du jugement d'autrui peut alors laisser place à l'accueil de ce qui fait écho chez l'autre dans la singularité et la subjectivité du récit.

Dans *VPI*⁴¹, un paragraphe intitulé *genèse des monographies*, donne un aperçu de la méthode qui constitue la praxis du travail monographique :

« Pendant des mois, des années, chaque jour, le maître a noté des incidents, des paroles, ses propres réactions, collectionné textes et dessins. (...) 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. »

Évoquant le travail au sein d'un autre groupe de P.I., Patrick Geffard insiste sur le caractère soutenant de l'élaboration groupale qui peut s'appliquer aussi à la monographie :

« L'expression qui m'est venue est celle de m'être senti légitime après les échanges en réunion du P.I.G. (...) Je crois que si un certain processus de légitimation a en effet pu s'exercer, ce n'est pas du côté de la validation ou de la reconnaissance qu'il faut l'envisager, mais du côté de l'élaboration permise par la situation groupale et son agencement. Autrement dit, je pense

³⁹ Cifali M. (1998). «Clinique et écriture : une influence de la psychanalyse dans les sciences de l'éducation», in Hofstetter R. et Seneuwly B., *Le pari des sciences de l'éducation*, Raisons éducatives n° 1-2, Bruxelles, De Boeck Université, p. 299

⁴⁰ René Laffitte disait : « Dès qu'un peu de " mycélium pédagogique " fait se rencontrer le désir de praticiens, des groupes se forment » groupes qu'il nomme "ChamPIgnon". Dans les années 1980, un de ces groupes se forme autour de René Laffitte à Béziers.

⁴¹ Vasquez, A., & Oury, F., (1966), pp. 254-255

que le dispositif d'échanges institué au sein du groupe de P.I. m'a permis de ne pas rester dans une sorte de colloque avec moi-même, aussi imaginaire que singulier, mais qu'il a mis au travail mon appropriation subjective [de la situation⁴²]. »

Ainsi ce que Célestin Freinet disait à propos du Texte libre, à savoir qu'on écrit pour être lu et que les conditions de production conditionnent les échanges, pourrait tout aussi bien s'appliquer à la monographie.

Même si la monographie apparaît comme une institution hors de la classe⁴³, elle renvoie indéniablement au Texte libre, en ce que comme lui, elle est dans un premier temps livrée par un sujet en confiance, à d'autres, et ensuite retravaillée lors d'une mise au point par le collectif qui, s'il s'approprie le récit initial, n'en exproprie pas pour autant son auteur, ce dernier restant pleinement responsable de l'écrit en œuvre. Par ailleurs, la monographie exige elle aussi, comme le Texte libre de s'adresser à un Autre, sans lequel elle ne peut exister.

« Une monographie comprise au sens PI ne peut s'écrire –comme en classe le 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 désir⁴⁴. »

Toutefois, cet autre n'a pas forcément les traits « identitarisés » d'un groupe précis. Une monographie est un texte libre dans son élaboration *et* dans sa réception. Le texte est « libre », aussi, de s'adresser à qui il veut ; c'est bien cela la fonction fondamentale de l'écriture : si on accorde autant d'importance à sa mise au point, c'est bien pour qu'il puisse vivre son destin d'être lu le plus loin possible de son « village natal », et qu'il entre (avec son auteur : tel est le « piège symbolique » dont l'enfant sort grandi grâce au texte libre, comme disent Fernand Oury et Catherine Pochet dans *QCC*) dans la communauté universelle des échanges symboliques, c'est-à-dire dans l'humanité toute entière.

Aussi, considérer que la monographie n'entre que dans une seule praxis, la praxis pédagogique, la condamnerait à n'avoir qu'une réception tout à fait limitée en termes de population.

⁴² Geffard, P., *Quoi de neuf ? à Nanterre*, in *ECHOS-P.I.*, n° 51, Février 2013, p. 21

⁴³ Bénévent, R., et Mouchet, C., *L'école, le désir et la Loi*, Fernand Oury et la pédagogie institutionnelle (en attente de parution)

⁴⁴ Imbert, F. (2010). *Vocabulaire pour la pédagogie institutionnelle*, pp. 145-146.

On lira avec intérêt, pour aller plus loin dans ce questionnement, deux mémoires récemment soutenus qui ont trait à la monographie d'écolier. Dans le sien, *La monographie d'écolier : un langage pour la pédagogie institutionnelle*⁴⁵?, Corinne Peladan Lhéritier s'attache à montrer qu'il existe d'autres conceptions de la monographie, émanant elles aussi du champ de la pédagogie institutionnelle.

Brigitte Vicario⁴⁶, quant à elle, dans son travail questionne en particulier les apports et les limites du langage monographique, notamment quant aux concepts déployés dans le dispositif mise en place dans une classe TFPI.

Je ne peux clore ce chapitre, sans évoquer le fait que les monographies autant dans leur élaboration, leur écriture que dans leur lecture suscitent une certaine émotion. Il ne s'agit pas d'un simple récit froid d'une observation distante mais bien plus d'une rencontre entre sujets qui peut avoir des résonances chez chacun d'entre nous.

« Les monographies d'enfants, souvent, transmettent cette émotion qui ne peut que nous saisir quand un sujet, soutenu par un milieu de confiance, voit croître sa puissance d'exister. Ou ne pas décroître⁴⁷. »

Le récit monographique qui suit est, je le rappelle, encore en chantier, même si plusieurs phases d'élaboration ont déjà eu lieu. Comme dans toutes les monographies, les noms des personnes et des lieux ont été anonymés, une autre façon de tenir compte.

⁴⁵ Peladan Lhéritier, C., (2012)

⁴⁶ Vicario, B., (2012)

⁴⁷ Laffitte, P. J., (2010) p. 35.

IV. David : première séparation réussie

Depuis une dizaine d'années, je suis responsable d'une classe de CM1-CM2 dans une école de quatre classes, de la maternelle au cycle III, dans un village près de Montpellier. Dès mon arrivée sur ce poste, j'ai mis en place techniques et institutions de TFPI. D'une année sur l'autre, je garde une partie des élèves : les CM2 partent en 6^{ème} et les CM1 sont inscrits en CM2. La culture de classe se transmet ainsi, précieux patrimoine. Cette année 2009/2010, l'effectif est de 23 élèves.

IV.1. La classe TFPI ... un recours possible

1. Début mars 2010 La demande

Un matin de mars, l'inspecteur de la circonscription m'appelle pour me demander d'accueillir dans ma classe David, un élève d'un village voisin déscolarisé depuis quelques mois parce qu'il posait trop problème. Suivi par les services de l'ASE⁴⁸, il vit en famille d'accueil. Sa famille d'accueil souhaite le re-scolariser. L'équipe médicale qui le suit, pense qu'il pourrait être en classe une moitié d'après-midi ou deux par semaine.

Je lui réponds que ma classe ne fait pas de miracle et que ce n'est pas non plus la cour des miracles. Je m'étonne de la brièveté de ces moments qui devraient favoriser la réintégration. Je ne ferme pourtant pas la porte et lui dis que je vais y réfléchir. Je diffère. Ce genre d'élèves atypiques ne m'effraye pas. Les « amochés » ont toujours eu leur place dans la classe. Même si les élèves « normaux » et les « normopathes »⁴⁹ y sont aussi accueillis.

2. La rumeur

Mais qui est David ? Des enfants de 10 ans déscolarisés, ça ne court pas les rues dans notre canton rural d'un niveau social assez favorisé. Aux membres du RASED qui interviennent au sein de l'école, je demande alors s'ils ont connaissance de cette situation.

En fait, David est connu comme le loup blanc. Il a « mis le feu » dans sa classe et même dans l'école où il était très violent, intenable, incontrôlable et s'en est pris à un autre membre du RASED, un costaud qui a de la bouteille, et l'a mordu au bras. Quant à la psychologue scolaire, dès que je prononce son nom, elle s'insurge : « Il n'a rien à faire dans une école, même si l'inspecteur te l'a demandé. Il est irrécupérable. »

Les spécialistes des réseaux d'aide aux enfants en difficulté se sont prononcés. Leur avis est sans appel : il n'a pas sa place dans une classe. Et pourtant... Le portrait peu aimable qu'ils m'en dressent, cette résistance que cet enfant semble opposer aux rééducateurs ne m'inquiètent pas plus que ça. Même si je ne cours pas après ce genre d'élève, je vois là une sorte de défi : ma classe peut-elle l'accueillir?

⁴⁸ Aide sociale à l'enfance : service départemental dépendant des conseils généraux.

⁴⁹ Néologisme de Jean Oury par lequel il désigne ceux qui ont la maladie de la « normalité ».

3. *Un vrai réseau : le ChamPIgnon / ne pas rester seul*

Ma pratique d'instituteur TFPI s'est construite d'année en année au travers de ma participation au travail d'élaboration du ChamPIgnon de Béziers et à des stages de formation pendant les vacances. La Pédagogie Institutionnelle ne saurait être un exercice solitaire, un « colloque avec soi-même⁵⁰ ». Elle nécessite un partage, une confrontation des pratiques avec des pairs.

À l'occasion d'un coup de fil à Brigitte Vicario pour préparer la prochaine réunion du ChamPIgnon de Béziers, j'évoque avec elle cette demande. De deux choses l'une : soit il n'a vraiment rien à faire dans une école, et alors deux quarts de journée ne serviront à rien ; soit on peut tenter une rescolarisation, et en ce cas, deux quarts de journée seront insuffisants. La classe TFPI ne produit pas d'effet magique du seul fait d'y mettre les pieds et d'en respirer l'air vivifiant un bref instant. Il y a besoin de temps et il faut se frotter un tant soit peu aux diverses techniques et institutions qui tissent la classe.

En discutant, l'essai que pourrait faire David prend peu à peu forme. Sur quinze jours, il pourrait venir à mi-temps par demi-journées : lundi matin, mardi après-midi, jeudi matin et vendredi après-midi. Il serait ainsi présent au début et à la clôture de la semaine.

Quelques jours après, je rappelle l'inspecteur en lui faisant part de mon projet d'accueil. Je lui dis aussi que je vais en parler dans la classe : si accueil il y a, je ne serai pas le seul concerné.⁵¹

IV.2. Préparer l'essai :

1. *La réunion des apprentis chefs d'équipe*

Jeudi 11 mars, j'aborde le sujet pendant la réunion hebdomadaire des apprentis chefs d'équipe. Si dans un premier temps, ils sont surpris par cette démarche inhabituelle, les six apprentis chefs d'équipe posent rapidement des questions. Je leur réponds sans en dire trop tout de même. Du reste, je n'en sais guère sur cet enfant.

2. *La rencontre avec l'ASE*

Le vendredi 12 mars, je reçois l'assistante sociale et l'éducatrice spécialisée qui suivent David. Elles déroulent alors peu à peu l'histoire de David.

David était un garçon sans trop de retard scolaire qui ne posait aucun problème de comportement à l'école. En juin 2009, il s'est mis à présenter de nombreux troubles du comportement. Aggressivité, violences envers lui-même et ses camarades. Désobéissance massive envers les enseignants et les adultes de son école, tout comme envers sa famille d'accueil. Depuis cette date, David doit prendre des ansiolytiques puissants.

Elles me disent que ce subit changement d'attitude est survenu dès lors que le psychologue qui suit David a commencé à travailler avec lui sur la « verbalisation de son passé » et que ça a sans doute eu des effets.

⁵⁰ Geffard, P., (2013), p. 21.

⁵¹ C'est la classe qui accueille l'enfant, sans le groupe classe, je ne peux rien, sans TFPI, guère plus et l'on verra plus loin que le groupe de travail auquel je participe régulièrement depuis des années pour parler de ma pratique sera d'un recours précieux.

Dès sa naissance, il a été retiré à sa mère qu'il n'a jamais revue depuis. Elle est internée en hôpital psychiatrique. Son père est incarcéré pour une longue peine. Après sa naissance, David a donc été confié par les services de l'ASE, comme Manon, sa sœur âgée d'un an de plus que lui, à une famille d'accueil des environs, les Durand.

Dès le printemps 2009, sa scolarité s'est donc poursuivie en pointillés au gré de ses crises et des exclusions temporaires. À la rentrée 2010, la situation a été ingérable pour l'enseignante de CM2. La déscolarisation s'est imposée pour sa sécurité et celle des autres, sans compter les pressions que ne manquaient pas d'exercer les parents d'élèves auprès de la directrice et de l'inspection.

Depuis octobre 2010, David est donc déscolarisé. Une notification d'orientation vers un ITEP⁵² a été émise par l'équipe soignante. Mais par manque de place disponible, il a d'abord passé ses journées chez lui, traînant autour de l'école du village. Par la suite et jusqu'à ce jour, il a été accueilli quatre matinées par semaine dans un lieu de vie situé dans notre village.

Je leur propose donc cette formule d'essai à mi-temps. Mais avant ça, je souhaite qu'il y ait une réunion avec toutes les parties, David y compris, afin que le contrat d'essai de rescolarisation soit bien clair et que chacun puisse entendre la même chose.

Cette proposition dont la « générosité » les surprend dans un premier temps leur convient.

3. Le conseil avec la classe

Mardi 16 mars au conseil, j'annonce que nous accueillerons, sous réserve de l'accord de toutes les parties, un nouvel élève, David, pour un essai de quinze jours dans la classe. J'ai l'impression alors que nombre d'élèves (et le maître ?) prennent cette nouvelle comme un défi à relever, certains n'hésitant pas à affirmer clairement que oui, notre classe peut aider cet enfant. Comme si ça allait de soi...

Dans le cahier du conseil est noté : « *A partir de lundi, David E. sera accueilli dans l'équipe d'Arnaud, à l'essai jusqu'au 9 avril.* » Je prends tout de même quelques précautions car nous ne connaissons pas David et ne savons pas comment il va réagir une fois dans la classe. Je rappelle à Arnaud comme aux autres élèves qu'il sera possible de faire le point entre-temps, si des difficultés venaient à surgir, au Conseil, et si nécessaire hors de la présence de David, à la réunion des apprentis chefs d'équipe notamment.

4. Premiers pas de David dans la classe

Un rendez-vous a été fixé lundi 22 mars à 17h, pour éviter l'affluence de la sortie des classes. À l'heure convenue, j'accueille tout le monde qui s'installe ensuite autour des tables de réunion. David, assis presque en face de moi, me semble tout petit auprès de tous ces adultes. Il affiche un sourire un peu crispé sur un visage tout en rondeur. Ses yeux écarquillés regardent la classe de tous côtés et semblent dévorer goulûment tout ce qui l'entoure, comme s'ils avaient été en manque : les multiples affichages sur les murs, le contenu des étagères... M. et Mme Durand sont à ses côtés. Ils sont âgés d'une soixantaine d'années.

Devant toutes les parties présentes, j'explique à nouveau le contrat que je propose à et pour David. Je présente aussi les lois affichées dans la classe. « *On ne se moque pas. Je respecte les autres : donner*

⁵² Institut Thérapeutique Educatif et Pédagogique

des coups, gêner et insulter ça ne fait pas grandir. » Il reste très attentif à mes propos. Je rajoute que je ne suis pas obligé de l'accueillir dans la classe.

Lorsque je lui demande s'il accepte ce contrat, s'il est donc d'accord pour faire cet essai dans la classe, il répond d'un oui étranglé d'émotion mais ses yeux brillent⁵³. Je mesure le poids presque menaçant que pourrait revêtir pour David cette chance qui pourrait sembler ultime. « *Je sais bien que tu vas essayer de faire ce que tu peux au mieux. Mais si cet essai n'est pas réussi, ce n'est pas une catastrophe. La vie continuera.* »

J'indique à David que nous l'attendons comme convenu le lundi 29 mars dans la classe.

Le jeudi suivant, lors de la réunion des apprentis chefs d'équipe, nous confirmons que David sera accueilli dans l'équipe d'Arnaud, un petit bonhomme discret mais qui sait aider efficacement ses équipiers et « mettre des gêneurs »⁵⁴ quand c'est nécessaire. Mais même si Arnaud ne se laisse pas faire, je ne serai pas loin. L'instituteur TFPI ne se « repose » pas sur les chefs d'équipe. Il reste vigilant et présent, intervenant lorsqu'il le juge nécessaire. Et avec David, je redoublerai de vigilance.

IV.3. Période d'essai

1. Premier jour

Lundi 29 mars 2010, David arrive à l'heure à l'école. Tranchant avec la couleur noire de sa peau, il est tout vêtu de blanc. Tout le monde entre en classe. « Le code est rouge⁵⁵. » Je procède au rituel d'accueil des nouveaux élèves. Avant qu'il aille s'installer, je lui rappelle les lois de la classe et lui demande s'il est d'accord pour essayer de les respecter. Ce qu'il fait au vu et au su des autres élèves. Certes il ne suffit pas de lire les lois pour les accepter. Il ne s'agit pas non plus d'une cérémonie d'« intronisation » au cours de laquelle un contrat serait scellé avant de pouvoir entrer et participer à la classe. Mais en procédant de la sorte, par cette prise de connaissance publique des lois, David commence ainsi à partager la loi commune.

Puis il prend place. Les métiers chaises et tables avaient déjà tout installé vendredi. Les métiers cahiers et matériel avaient eux aussi tout préparé. Même s'il vient à l'essai dans la classe, David reçoit l'ensemble des outils qui lui permettront d'être au travail. C'est également ainsi que se constitue sa place.

J'annonce que pour l'instant, en comportement, David est ceinture dorée « d'accueil » non seulement parce que comme pour tout nouvel élève il me faut un peu de temps pour déterminer sa ceinture, mais aussi parce que ne venant qu'à mi-temps dans la classe et pour un essai, il ne peut avoir le même statut que les autres.

Puis, comme d'habitude, je présente la journée et les élèves font leurs métiers.

Comme chaque lundi a ensuite lieu le Quoi de neuf ? . David y assiste. Il ne s'inscrit pas mais il n'hésitera pas à poser une question à Amanda qui nous raconte l'anniversaire de son frère aîné.

⁵³ L'importance du contrat n'est pas tant dans la surface des mots que dans la force symbolique de l'acte, et que dans la possibilité qu'il y ait quelque chose qui aille être touché « en deçà des mots ».

⁵⁴ Lorsque le chef d'équipe, un président de séance ou le maître donnent un « gêneur » à un élève, ils lui signifient qu'il gêne l'équipe, le groupe ou la classe. C'est un rappel symbolique à la règle. Deux gêneurs entraînent le paiement d'une amende avec la monnaie intérieure de classe.

⁵⁵ Le code voix est une des petites machines instituées dans la classe TFPI. Le rouge demande le silence total. Il est utilisé à chaque retour dans la classe notamment. Le code orange indique qu'on peut chuchoter et le vert qu'on peut parler avec un volume sonore normal.

Pendant la récréation, il discute avec ses nouveaux camarades et je vois bien que les grandes filles, Luna et Élise, ne sont pas insensibles au charme de ce grand garçon.

De retour dans la classe, je lui explique rapidement le système des ceintures en m'appuyant sur les ceintures de judo et le tableau des progrès sur lequel son nom figure déjà. Je lui propose de passer un premier brevet, celui d'écriture, ce qu'il fait volontiers. Dans les jours qui suivent, il passera ainsi les brevets dans les différentes matières d'apprentissages. De tous les élèves, il a nettement le niveau le plus faible, surtout pour un élève inscrit en CM2, et ses ceintures ne dépassent guère le vert-clair (niveau mi-CE1).

A midi, lorsqu'il quitte la classe après cette première demi-journée, il est souriant et nous lance : « À demain ! »

Il reviendra cette première semaine trois autres demi-journées comme prévu. En cette période qui précède les vacances de printemps, la classe a le souci de la parution de notre journal. Au gré de ses présences, David participera aux derniers ateliers de pochoirs puis au brochage de ce vingt-huitième numéro, le deuxième de l'année.

Au conseil du vendredi 2 avril, de nombreuses interventions émaillent la rubrique « critiques » mais aucune à l'égard de David, cette première semaine s'est déroulée sans encombre.

2. La main saxo et le kangourou boxeur

Mardi 6 avril, moment « Je lis/ J'écris » David a son cahier de textes libres. Comme il me dit qu'il ne sait pas trop quoi écrire, je lui suggère de feuilleter un des classeurs d'images qui sont à disposition. Rapidement il s'arrête sur une image qui illustre une ancienne affiche de la fête de la musique dont il reproduit le dessin⁵⁶. Puis il écrit avec une orthographe très phonétique son premier texte libre :

La main saxo

Un jour une main qui s'était transformée en main saxo et elle en jouait très bien elle faisait des concerts et un jour sa carrière était finie. Elle était trop vieille. Et les notes s'envolaient dans l'air quand elle jouait et les notes éclataient dans les airs.

Il écrit un autre texte, qui lui n'est pas inspiré d'une image de ce classeur, ce même jour :

Le kangourou boxeur

Le kangourou faisait des concours et un jour il s'est blessé sur le ring. Il ne pouvait plus concourir pendant des mois. Il restait toujours au lit. Et un jour, il est remonté sur le ring et il a battu celui qui l'avait blessé pendant des mois.

Pas de choix de texte ce jour-là. Nous sommes trop occupés à brocher le journal. David est un peu étonné au départ par cette étrange chorégraphie qu'est le brochage, avec ses « tourneurs » et ses « contrôleurs ». À ma demande, il compte au fur et à mesure les exemplaires agrafés, et annonce à la fin que 77 exemplaires sont brochés.

Lors du conseil du Journal qui suit la récréation, David reçoit son exemplaire comme les autres élèves puisqu'il a participé aux derniers ateliers du journal et à son brochage.

⁵⁶ Voir les dessins en annexe, p. 141.

3. La réunion des apprentis chefs d'équipe

Jeudi 8 avril, Arnaud nous dit que ça continue à bien se passer en cette fin de seconde semaine. C'est un avis que partagent les autres apprentis. De mon côté j'indique que l'essai me semble aussi concluant et que je vais donc proposer à David puis à ses responsables qu'il vienne après les vacances travailler à plein-temps dans la classe.

4. Le conseil de fin d'essai avant les vacances

Vendredi 9 avril, au conseil, après avoir rappelé la teneur du contrat qui avait été passé, je fais le point sur l'essai de David. Plusieurs élèves prennent aussi la parole et tous font le même constat : ça s'est bien passé et David s'intéresse à la classe. Je lui propose alors de venir à plein-temps après les vacances. L'émotion se lit sur son visage et d'une petite voix, il dit au conseil qu'il est d'accord.

Ce même vendredi soir, a lieu la réunion qui avait été prévue pour faire le bilan de cette quinzaine d'essai. Les différents interlocuteurs sont là et tous s'accordent sur la réussite de cet essai. J'indique toutefois qu'il me semble difficile d'envisager un passage en 6^{ème} dès l'an prochain et que David aura donc encore sa place dans la classe en septembre. Là aussi l'accord est unanime. David va donc pouvoir retrouver une scolarité « normale » après les vacances de printemps.

IV.4. Retour (à plein temps) dans la classe :

Lundi 26 avril, David fait sa rentrée comme les autres.

1. Le présenter aux correspondants

Vendredi 30 avril, j'indique au conseil que la semaine suivante, comme il est maintenant à plein temps dans la classe, j'annoncerai la ceinture en comportement à l'essai de David. Il aura un premier métier : les lumières.

Dans notre lettre collective, nous annonçons à nos correspondants : « *Un nouvel élève est arrivé dans la classe. Il s'appelle David E. Il a un peu plus de 10 ans.* »

2. Premier point sur les ceintures d'apprentissages⁵⁷

Mardi 4 mai, pendant la récréation du matin, avant d'annoncer au conseil les passages dans les classes supérieures pour la rentrée 2010-2011, je fais un point avec David dans la cour. Il marque une certaine inquiétude quand j'aborde le sujet. Je lui dis qu'au vu de ses ceintures actuelles, il ne me semble pas encore prêt à aller au collège et que poursuivre sa scolarité dans la classe un an de plus devrait lui être bénéfique. Ce à quoi il me répond avec soulagement que « *oui, oui, ça lui va très bien de rester dans la classe l'an prochain et que lui non plus, il ne veut pas aller au collège.* » Une classe qui rassure ?

3. Des textes libres

David a écrit et illustré d'autres textes inspirés du classeur d'images⁵⁸.

⁵⁷ « *Les ceintures de couleurs n'existent pas matériellement. Inspirées du judo, correspondant à des niveaux scolaires ou des comportements, les couleurs sont affichées sur un tableau sous forme de punaises. Il en existe aussi en sport, en imprimerie, etc. Chaque enfant connaît ses niveaux, il sait où il en est : condition nécessaire au travail sur mesure. C'est parce que cette classe accepte des différences de niveaux qu'elle peut accueillir des Malick.* » Mireille Laffitte et le groupe VPI, in Laffitte, R., (2006), p. 95.

⁵⁸ Voir les dessins en annexe, pp. 142-143.

Un monsieur à tête d'éléphant

Un jour un monsieur se réveille avec une tête d'éléphant. Surpris, il paniqua et tomba dans les pommes et quand il se réveilla, il allait à l'hôpital. Et se réveilla et survit malgré tous les problèmes de santé qu'il avait et retrouva sa femme vécut heureux.

Une femme fine

Il était une fois une femme tellement fine qu'elle pouvait en mourir. Et un jour elle mourut.

Les cahiers de textes libres restent habituellement en classe. David emportera pourtant un jour son cahier et le fera signer à mon insu sur la page de *la femme fine* par Mme Durand qu'il appelle sa mère.

La maison à oreilles

Il était une fois une petite maison à oreilles qui fait école. Et un jour la terre trembla et la maison s'écroula. Elle avait blessé un enfant très gravement. Il est allé à l'hôpital et au bout de trois mois d'hôpital il s'en est tiré sain et sauf.

Dans un premier temps étrangement je ne vois guère de choses dans ce texte, comme si à mon tour je faisais la sourde oreille. C'est en préparant mon Quoi de neuf ? la veille du ChamPIgnon du 5 mai et dans l'échange qui y aura lieu qu'enfin ce texte se met à résonner pour moi.

4. Une ceinture de comportement à l'essai

Mardi 11 mai, au conseil, je me critique car j'ai « oublié » d'annoncer la ceinture de comportement de David le vendredi précédent, oubli que je répare. Je le situe orange à l'essai, pour l'instant : il ne gêne pas, prend la parole, a un métier et il travaille seul et avec son équipe.

Le voilà donc, après cinq semaines de présence dont deux à mi-temps, « équipé » de tout l'appareillage de lieux et d'institutions, comme tout élève de la classe.

IV.5. Mettre des limites

1. Limiter les parents

C'est à partir de ce moment-là que je constate que M. et Mme Durand doivent être limités. Ils m'interpellent régulièrement devant le portail de l'école. Je leur redis que nous aurons l'occasion de faire un point prochainement. Ils racontent parfois aussi par le menu la vie tourmentée de David à d'autres parents d'élèves ... Ça déborde et j'ai un peu de mal à les limiter dans l'étalage de sa vie.

Au cours d'une de ces rencontres impromptues, Mme Durand est toute fière de me rapporter que David est arrivé cartable sur l'épaule à la sortie des classes devant sa précédente école et s'est fait interpeler par ses anciens camarades : « Alors, t'es à l'école des fous ? » Et lui tout content de leur rétorquer que non, il était dans une classe normale.

2. *Limiter David :*

a) Une première critique

Dans la cour aussi, David commence à bien prendre ses marques. Il alterne jeux de séduction avec les grandes filles et jeux à forte dépense physique avec les garçons, sans qu'aucun d'eux ne se plaignent ou le critiquent. Je ne le critique pas, signe peut-être de protection de ma part envers David. Même s'il semble par moment jouer avec les limites, personne n'ose critiquer David. Peut-être est-ce pour les élèves aussi le poids de ce challenge que nous nous sommes fixés en mars qui nous interdit de critiquer David, comme n'importe lequel d'entre nous ?

Et pourtant le vendredi 21 mai, c'est la plus petite fille de la classe, la réservée et menue Nina qui, orange en comportement, de sa petite voix la première critique, sans réclamer d'amende toutefois, David car il a été indiscret en venant écouter ce que Nina et ses copines se racontaient. Dans son droit de réponse, il s'engage à arrêter. Mais à la rubrique félicitations et remerciements, un élève le félicite car il fait bien son métier lumières. Et à mon tour, en tant que responsable de la classe je le félicite car il fait beaucoup de travail. Il dévore pour ainsi dire les fichiers de lecture et donne de sérieux coups de main dans la mise au point des textes choisis en vocabulaire et syntaxe grâce au vocabulaire riche dont il dispose.

b) Trop d'objets au marché

David gagne beaucoup d'écus⁵⁹ et participe pleinement au marché autant comme vendeur que comme acheteur. Je dois cependant limiter les objets qu'il amène : parfois de consistants sacs de bonbons qu'il achète avec l'argent de poche dont il ne manque pas chez lui.

Fin mai, je communique le traditionnel calendrier des fermetures de la classe coopérative pour le mois de juin⁶⁰.

c) Hors des murs de la classe

Puis au conseil du vendredi 4 juin, David se fait critiquer à quatre reprises. À chaque fois, dans le droit de réponse, il élude, évite, nie ce qui s'est pourtant réellement passé. Nous avons fait la veille une journée de travail à l'extérieur (mine témoin et musée PAB à Alès) et visiblement, David s'est trouvé moins contenu. Et visiblement, hors des murs de la classe, David moins contenu, s'est fait remarquer.

Par la suite, le nom de David n'apparaît que rarement au conseil. Cette salve de critiques pour lesquelles il a dû payer des amendes semble avoir produit un effet limitant.

⁵⁹ Nom de la monnaie intérieure de la classe.

⁶⁰ En démarrant la classe en septembre, les différentes institutions ont été « réactivées » les unes après les autres. De même, au cours de ce mois de juin, elles vont être « désactivées », au fur et à mesure. Ce sera le dernier Choix de texte, la dernière Boîte à questions, puis nous ferons le dernier conseil, fermerons la monnaie, les métiers s'arrêteront... Je mets en place cette fermeture progressive de la classe pour éviter un arrêt brutal et mettre aussi des mots sur cette séparation que constitue la fin d'une classe.

Lors de la première année où, jeune instituteur frais émoulu de l'École Normale, j'avais mis en place un embryon de classe TFPI, je n'avais fermé aucune des institutions avant les grandes vacances. Ça me semblait aller de soi... En septembre, un collègue d'une des classes supérieures eut du fil à retordre avec une de mes anciennes élèves qui lui reprochait sans cesse de ne pas sortir à l'heure en récréation. Il la prit même en grippe. J'avais négligé de dire à cette élève (comme aux autres) qu'elle ne ferait plus son métier Heures l'année suivante... Lors d'une réunion du ChamPIde de Béziers (groupe issu du ChamPIgnon accueillant les enseignants qui débutent en P.I.) je racontais cette situation et dans la discussion, je pris conscience de la nécessité de mettre des mots pour fermer ce qui a été ouvert.

Je note aussi que désormais David mange à la cantine régulièrement. Ce lieu et ce temps particulier qu'est la cantine n'est pas sans poser problème. Le manque de cadre et l'excitation qui y règne souvent sont bien loin de la classe et même des grands en comportement ont du mal à « tenir leur ceinture ». La maladresse des personnels communaux quand ce n'est pas le manque d'éthique de certains d'entre eux, le manque de courage des élus face aux familles d'enfants qui n'en font qu'à leur tête, tout ça n'est pas propice à une atmosphère paisible, et nombreux sont ceux qui se laissent emporter dans la pagaille et les histoires. Comment, pour David, ne pas se joindre aux autres dans les débordements et les provocations ? Une façon pour lui de ne pas se singulariser, d'adopter le *modus vivendi* commun, groupal de la majorité de ses pairs.

IV.6. David s'implique

1. Premier Quoi de neuf ? et premier Choix de textes

Deux mois se sont écoulés depuis son arrivée. Pour la première fois, lundi 7 juin, David s'inscrit et raconte au « Quoi de neuf ? ». Jusqu'à présent il n'était intervenu en son nom propre qu'au bilan météo⁶¹, généralement en soleil. Il raconte : « Je vais participer à la fête de l'école de musique de mon village. » Répondant aux questions des autres élèves, il nous dit qu'il joue de la guitare et ce, depuis quatre ans.

Ce même jour David s'est inscrit au choix de textes et présente pour la première fois. Il avait beaucoup écrit (déjà cinq textes) mais jamais présenté :

L'homme milliardaire

Il était une fois un homme milliardaire. Il avait tout ce qu'il voulait. Il narguait les gens et un jour il a eu un enfant et se rendit compte qu'avec les enfants ce n'était pas toujours facile. Et un jour il a perdu tout son argent et il vivait comme tout le monde.

Quand on lui demande comment cet homme a fait pour avoir un enfant, qui était la mère, David répond que le milliardaire avait adopté cet enfant. Son dessin montre un homme qui semble jongler avec de grosses coupures⁶². Son texte ne sera pas choisi mais il le mettra au point pour son cahier personnel :

L'homme milliardaire

*Il était une fois un homme milliardaire. Il avait tout ce qu'il voulait. Il narguait les gens et un jour il a eu un enfant et se rendit compte qu'avec les enfants ce n'était pas toujours facile. **Un jour à force d'acheter des cadeaux à son enfant, il eut de l'argent comme tout le monde et il vécut normalement.***

Ce n'est pas sans me rappeler M. et Mme Durand qui sans être milliardaires sont aisés et couvrent David de nombreux cadeaux et achats parfois coûteux.

⁶¹ Autre institution de la classe TFPI, en cinq minutes a lieu un bilan de la journée. Soleil (main ouverte doigts écartés vers le haut), la journée s'est bien passée ; nuage (poing fermé) la journée s'est passée moyennement (couci-couça) ; orage (main ouverte doigts écartés vers le bas) la journée s'est mal passée. Ceux qui le souhaitent peuvent ensuite préciser leur bilan avec quelques mots

⁶² Voir les dessins en annexe, p.143.

Mardi 8 juin, David s'inscrit dans la rubrique Ceintures du conseil et demande à être confirmé dans sa ceinture orange de comportement. Nous avons eu l'occasion d'en parler la veille lors de la réunion des chefs d'équipe qui ont émis unanimement un avis favorable. Après avoir entendu l'avis de la classe, lui aussi favorable, je confirme la ceinture orange de David.

Mardi 15 juin au conseil, je rappelle que ceux qui quittent la classe avant la date officielle de départ en vacances doivent nous prévenir pour que nous puissions préparer au mieux leur départ.

2. Dernier choix de textes de l'année

David s'inscrit et présente son texte *La maison à oreilles*. Une élève remarque que ça lui fait penser à l'expression « les murs ont des oreilles ». Je dis à David que cette histoire d'école qui blesse un enfant ça me fait penser que quelques fois à l'école ça peut mal se passer pour des enfants et qu'ils peuvent en ressentir comme une blessure, et en souffrir. À un élève qui lui demande ce qu'est devenu cet enfant, David répond qu'il est retourné à l'école.

3. Le cadeau pour la mère

Jeudi 17 juin 2010 : Seconde inscription de David au « quoi de neuf ? ».

« En sortant de chez mon psy, je suis allé acheter un cadeau d'anniversaire pour ma mère.

Q : Elle va faire quel âge ?

D : 30 ans.

Etonnement : tout le monde connaît bien de vue Mme Durand qui est loin de paraître cet âge.

RL : mais de quelle mère s'agit-il ? Ce n'est pas Mme Durand ?

D : Non. C'est ma vraie mère. Avec ma sœur et mon autre mère nous lui avons acheté un cadeau pour la fête des mères.

RL : Tu vas la voir ?

D : Non, nous lui ferons passer notre cadeau. Elle est malade à l'hôpital. »

Difficile de rebondir sur ces mots et tout ce que je crois en entendre.

4. Dernier conseil de l'année

Vendredi 25 juin Je fais un point annuel (et biannuel pour ceux dont c'est la seconde année dans la classe et qui vont donc aller en 6^{ème}) sur les ceintures. L'occasion de remonter le cours des ceintures et de voir tous les progrès accomplis au fil du temps.

Le soir même a lieu la fête de l'école. Je vois pour la première fois la sœur de David. Une fille maigre qui passerait presque inaperçue. Elle n'est pas sans me faire penser à *La femme fine*.

5. La peur de la séparation et l'adoption

Lundi 28 juin j'avais donné rendez-vous à M. et Mme Durand pour faire un dernier point pour cette année scolaire. Seule Mme Durand est présente. Nous faisons le tour de ses progrès. David a réussi à redevenir un élève. Une grande partie du contrat semble réussie.

Mme Durand me dit que ça va beaucoup mieux mais que David a toujours de grandes inquiétudes. Il a une grande peur de la séparation au point de ne pas pouvoir aller dormir chez quelqu'un d'autre si ses parents ne sont pas là. D'un commun accord, une place en colonie de vacances avait été réservée pour David, il était demandeur et enthousiaste. Mais la date du départ approchant, il s'est mis dans tous ses états, pleurant et s'énervant, refusant finalement d'y aller et il a fallu annuler ce séjour.

« Depuis qu'il vit avec nous, David a vu d'autres enfants accueillis chez nous et puis finalement en partir au bout de quelques années. En grandissant, ça ne se passait plus bien du tout, me dit-elle, et nous n'avons plus pu les garder chez nous. David a peur qu'il lui arrive la même chose. Pourtant nous lui avons bien dit que non, nous avons essayé de le rassurer.

- Que lui avez-vous dit ?

- Nous souhaitons l'adopter lui et sa sœur mais pour l'instant ce n'est pas possible. Il faut attendre qu'ils aient 16 ou 18 ans. »

Je poursuis : « On peut comprendre qu'avec son histoire particulière et en ayant vu d'autres enfants quitter votre foyer, David manifeste des signes d'inquiétude voire d'angoisse en cas de séparation, même brève. Il faudra encore du temps pour qu'il soit pleinement rassuré à ce sujet. Du coup, réussir à réintégrer l'école doit peut-être représenter pour lui un double enjeu : c'est aussi avoir une attitude qui lui permette de rester chez vous, de ne pas en être renvoyé comme d'autres. »

6. Partir sans le dire

Mardi 29 juin 2010 : Petit à petit, tout au long du mois de juin, nous avons fermé les différentes institutions de la classe coopérative, comme annoncé au conseil du 31 mai.

Le dernier jour de classe cette année est le vendredi 2 juillet mais comme bon nombre d'enfants ont déjà annoncé un départ prématuré, nous prenons en fin de journée un moment pour échanger un dernier mot tous ensemble. C'est l'occasion pour chacun de donner à lire sur des petits papiers et de façon anonyme une phrase. Je reconnais l'écriture de David : « Je suis content de rester dans la classe l'année prochaine mais je suis pas content de voir mes amis partir. »

Contrairement à ce qui avait demandé en conseil, sans que nous soyons prévenus, David ne reviendra pas en classe les derniers jours. Il est parti sans prévenir, sans dire « au revoir », chose peut-être difficile pour lui qui craint tant la séparation.

Année scolaire 2010-2011

IV.7. Nouvelle classe : hors des limites de la classe TFPI, rien ne va plus

1. Les grands sont partis

Jeudi 2 Septembre 2010, jour de rentrée. Une nouvelle classe commence avec seulement vingt élèves. Les grands sont partis. David par sa taille et son gabarit, semble surnager. À la récréation, il ne se mêle pas aux autres garçons qui en sont encore à jouer aux petites voitures dans le bac des jeunes tilleuls.

Vendredi 3 septembre, au 1^{er} conseil de l'année, il prend le métier « un responsable lève la main ». C'est un métier de vigilance, avoir l'œil sur la classe, sur les élèves qui demandent le silence et l'attention des autres pour pouvoir communiquer un bref message concernant leur métier. Tout au long d'une grande partie de l'année, il assurera ce métier avec efficacité.

2. Le retour du clown

Lundi 6 septembre, au 1^{er} quoi de neuf, il nous raconte fièrement son inscription au club de foot de son village. Après avoir été issu de son école, il revient donc par la grande porte de l'école de foot.

Dans l'après-midi, il écrit son premier texte libre de l'année :

Le clown

Il était une fois un clown qui faisait rigoler les gens. Et un jour son père mourut alors qu'il avait déjà perdu sa mère. Alors, la bonne réputation du clown s'arrêta. Il était malheureux. Un jour, même s'il avait toutes ces peines en lui, il recommença à faire rire les enfants. Et il vécut heureux.

Son dessin montre un clown très souriant, portant un bonnet symétrique et bicolore⁶³.

En fin d'après-midi, il le présente au 1^{er} Choix de textes de l'année. Plusieurs questions lui sont posées et il répond souvent qu'il ne sait pas, notamment quand je lui demande comment est mort le père. Il explique cependant que le clown retourne faire son métier qui est de faire rire. Son texte n'est pas choisi. Il n'est pas sans m'évoquer ses premiers textes l'an passé : *La main saxo* et *Le kangourou boxeur*.

3. Accrochage entre David et Claire

Vendredi 10 septembre, j'apprends par le personnel municipal que pendant la pause méridienne, il y a eu une dispute entre David et Claire. Claire est une grande fille en taille qui provoque souvent des histoires et dont les parents sont très réactifs. D'où une certaine vigilance de la part des personnels communaux et des enseignants.

Rien de ce que je vois dans la cour à ce moment-là ne m'inquiète, chacun discutant tranquillement avec ses copains. Et puis c'est vendredi, jour de notre premier conseil avec la rubrique des critiques. Claire comme David connaissent bien le fonctionnement du conseil. Si l'un d'entre eux souhaite évoquer l'incident, libre à lui de s'inscrire.

L'incident n'est pas abordé mais, comme lors du conseil du 4 juin, David est critiqué à plusieurs reprises parce qu'il embête d'autres élèves et copie sur Amanda et il paiera trois amendes. Au milieu de ces « petits » élèves inscrits en CM2, David serait-il moins contenu ?⁶⁴

4. Accueillir Mme Durand, la mère de David

Lundi 13 septembre, 9h. Je suis de service et j'ouvre le portail de l'école. Je vois le père de Claire passer d'un pas rapide dans la rue avec la mine renfrognée. Mme Durand, émue, arrive quelques minutes plus tard accompagnant David les yeux embués de larmes. Elle me dit qu'il ne voulait pas entrer dans l'école car le père de Claire s'en est pris à eux. Cet homme a surgi sur le parking au moment où elle venait de garer son véhicule. Il ne les a même pas laissés descendre de la voiture et a

⁶³ Voir le dessin en annexe, p. 144.

⁶⁴ Ou comme un petit, après les deux mois de vacances, David réinterroge les limites, les règles. Est-ce que ces règles de la classe tiennent encore après deux mois d'été ?

apostrophé Mme Durand en lui hurlant que David était un délinquant, qu'il n'avait rien à faire dans cette école et qu'il avait intérêt à ne plus s'en prendre à sa fille. J'essaie de réconforter David et Mme Durand, leur disant que je comprends leur émotion et leur colère. Nous en parlerons en classe et je verrai le père de Claire.

De retour en classe, je dis quelques mots sur l'incident. Je rappelle que quand il y a un problème dans l'école, on le règle à l'école, pas à l'extérieur où ça généralement ça fait encore plus d'histoires et ne règle rien du tout. Je m'adresse plus particulièrement à Claire en lui disant que dans la classe elle peut utiliser le conseil plutôt que d'en parler à son père qui, n'étant pas à l'école, s'inquiète pour sa fille et on peut le comprendre. Claire ne réagit pas. Je rajoute que David et Claire doivent essayer d'en parler au conseil. Ils sont d'accord pour différer et disent pouvoir attendre le conseil. Nous en restons là pour le moment.

Je devrais écrire un message au père de Claire pour le rencontrer à ce propos, mais je suis las de ce personnage avec lequel j'ai eu l'an dernier déjà le même type d'interventions à plusieurs reprises : l'accueillir mais le contenir et lui poser des limites. Je diffère... ou je recule devant cette perspective peu réjouissante.

5. Le métier de David et Claire

Mardi 14 septembre, au conseil, David et Claire se proposent pour faire le métier rang. Je suis un peu étonné par cette double candidature et je leur demande s'ils se sentent vraiment capables, surtout après l'incident de la veille de faire ensemble un métier pour lequel il faut particulièrement s'entendre. Ça ne semble pas leur poser problème. Le conseil émet un vote favorable mais je demande à ce que le secrétaire note qu'ils essaient le métier rang. Nous verrons d'ici une semaine si ça fonctionne bien.

Lors de ce même conseil, j'informe la classe que participant à une journée de formation aux TICE, je serai absent et remplacé le lundi suivant. Je profite de l'occasion pour préciser que quand le responsable de la classe est absent, la classe coopérative et toutes ses institutions sont suspendues.

Jeudi 16 septembre, dans la cour de l'école, je croise la psychologue scolaire, celle-là même qui affirmait l'an dernier que David n'avait rien à faire dans une école. Elle me dit qu'il a vraiment changé, que son comportement s'est nettement amélioré, même quand elle le voit dans son village.

6. Recevoir le père de Claire

Vendredi 17 septembre avant la classe, je reçois le père de Claire. Il n'est pas de bonne humeur et me demande pourquoi je l'ai « convoqué ». Je lui indique que vendredi dernier à midi il y a eu une chamaillerie, une bousculade entre Claire et David, comme il en arrive souvent entre enfants, dispute qui pouvait tout à fait bien se régler en classe. Je poursuis : « Lundi matin, vous avez eu une altercation avec Mme Durand sur le parking de l'école qui a eu une incidence sur David : il ne voulait plus rentrer dans l'école. » Sur la défensive, il réagit en disant que sa fille avait été malmenée, qu'une fois de plus aucun adulte n'était intervenu et qu'il n'allait pas laisser faire.

Je continue : « Je comprends l'émotion et l'inquiétude que vous avez pu avoir lorsque Claire vous a raconté l'incident dans la cour mais vous n'avez pas à intervenir comme ça. Vous le savez, je vous l'ai déjà dit l'an dernier. Lorsque vous êtes inquiet pour votre fille, vous savez que vous pouvez venir me trouver pour en parler. » La discussion se poursuit et il finit par reconnaître qu'il était sous le coup de l'émotion et qu'il aurait dû éviter d'avoir cette attitude dont il n'est pas très fier. Il me dit qu'il est comme ça, impulsif. « D'ailleurs, j'étais sûr que vous alliez me convoquer. »

7. Le remplaçant

Mardi 21 septembre Après un lundi passé en formation TICE, je reviens à l'école. La directrice me dit que ça ne s'est pas très bien passé entre David et le remplaçant. Au retour en classe en début d'après-midi, David a tardé à se mettre en rang. Le remplaçant l'a alors attrapé et David s'est débattu avec virulence. La directrice est intervenue et David a été pris en charge par la collègue de maternelle, dans la classe de laquelle il s'est calmé. Ensuite il a regagné la classe. Je n'aurai pas le réflexe (ou est-ce un déni ?) de parler avec David, ni avec d'autres élèves de ce qui s'est passé ce lundi-là.

L'après-midi, au conseil, David prend un nouveau métier : il devient responsable de la table d'exposition. Il règne une certaine effervescence au conseil ce jour-là (est-ce en écho à mon absence de la veille ?) et deux élèves qui ont été gêneurs à deux reprises sont exclus. Mais pas David qui est calme.

IV.8. David entre en classe

1. Préparer des équipes

Vendredi 24 septembre, en vue de constituer les premières équipes de travail de cette année, chaque élève remplit un petit questionnaire confidentiel en trois points, indiquant avec quels élèves de la classe il aime/n'aime pas jouer ; il aime/ n'aime pas travailler ; il accepte /refuse d'obéir.

Après coup, je me rends compte que cette fin de semaine avec deux journées sans classe coopérative (lundi en formation et jeudi en grève) n'est pas forcément le moment le mieux choisi. Mais j'ai hâte que les équipes soient en place.

Je récupère les réponses et les parcours rapidement : David est clairement rejeté par un grand nombre d'élèves. Sur 19 élèves, 11 n'aiment pas jouer avec lui, 7 n'aiment pas travailler avec lui et 13 refusent de lui obéir et donc de l'avoir comme chef d'équipe. Claire obtient elle aussi des scores négatifs importants de -9,-6 et -7.

2. Demander à grandir

Au conseil, David est critiqué par Louis D. à qui il a jeté de la terre prise dans le bac d'un arbre. Par moment, David essaie de rentrer dans les jeux de petites voitures mais visiblement au bout d'un moment il s'énerve et ça part en vrille. Comme s'il ne supportait pas ces jeux qui ne sont plus « de sa taille », comme s'il y était à l'étroit. Pas d'amende proposée par Louis D., David s'engage à arrêter. Je laisse faire.

À cette date, seul Boris essaye la ceinture de comportement vert clair. David s'est inscrit à la rubrique ceintures et demande à son tour à essayer le vert clair, comme Amanda et Léo ce même jour.

Si l'essai de ces deux derniers est accepté par le conseil, il n'en va pas de même pour David. Dans la discussion qui a lieu avant le vote, il lui est reproché de chercher un peu trop souvent des histoires. Quand j'interviens à mon tour, je dis qu'il y a bien un grand David qui sait parfois aider et qui s'intéresse à la classe mais que le petit David qui gêne et cherche des histoires dans la cour est encore trop présent. Le vote a lieu et sa demande n'est pas retenue... pour l'instant, selon l'expression employée habituellement.

3. Être apprenti chef d'équipe ?

Jeudi 30 septembre. Je vais voir David pendant la récréation et lui demande s'il serait prêt à être apprenti chef d'équipe. Cela peut sembler contradictoire suite à mon refus d'essai de la ceinture vert clair vendredi. Je lui dis que malgré ses difficultés, il a l'étoffe d'un chef d'équipe. Il ne s'agit pas d'un encouragement à grandir, (ce n'est pas le sens des ceintures) mais d'une reconnaissance à ce moment-là de ce que David sait faire. Il me regarde surpris et d'une petite voix me dit que non, il ne se sent pas d'être apprenti chef d'équipe. Je n'insiste pas.

4. Mais... David quitte la garderie

Vendredi 1^{er} octobre, à la récréation, la directrice me signale que David devra attendre exceptionnellement à la garderie en fin de journée que des amis viennent le chercher.

En fin de journée, je rappelle à David qu'il doit rester dans la cour, j'accompagne les élèves qui sortent vers le portail. Brusquement, j'entends les cris d'une des responsables de la garderie qui appelle David. Il est sorti de l'école en direction du parking. Elle s'élance à sa poursuite, le rejoint, il est assis sur un banc, et elle lui crie de retourner à l'école. Il refuse d'obtempérer. Une mère d'élève de la classe s'y met à son tour, sans plus de succès. J'hésite.

Après tout, David n'est plus en temps scolaire et n'est donc plus sous ma responsabilité. Pourtant je traverse tranquillement la cour et le rejoins. Je rassure la mère d'élève et l'agent communal en leur disant que je vais m'occuper de David et reste seul avec lui. Je ne l'ai jamais vu dans cet état-là. Il semble complètement fermé et tendu. Agrippé au banc, il me répond un « non » sec lorsque je lui dis calmement qu'il doit retourner dans la cour de l'école. Je lui indique le ridicule de la situation : il est là sur ce banc avec moi à ses côtés à l'heure de la sortie des classes, sous le regard des nombreux parents. Je lui rappelle ce que Mme Durand a dit à la directrice ce matin. Au bout d'un moment pourtant, il réagit en disant que ce n'est pas ce que sa mère lui avait dit. Il finit par se détendre et, tout en ronchonnant, se rend à la garderie en ma compagnie.

Contre quoi râlait vraiment David ce soir-là ? Contre sa mère qui l'empêche d'aller attendre au dehors ? Contre ses parents qui ne viennent pas cette fois-ci le chercher ? Difficile de dire ce qu'il en est mais il y a des choses que David ne supporte pas.

5. En ceinture dorée

Lundi 4 octobre, après la présentation de la journée, j'annonce à la classe que suite à ce qui s'est passé vendredi en fin d'après-midi, j'ai décidé que David passerait en ceinture dorée. À ce titre, je lui retire son permis de circuler⁶⁵ dans la classe sans mon autorisation. Nous reparlerons de sa ceinture au prochain conseil.

Au « Quoi de neuf ? » David nous parle de son père (M. Durand) qui doit rentrer à l'hôpital pour être opéré de quatre prothèses. L'hospitalisation sera assez longue d'après lui. Il répond à un élève qu'il est inquiet et triste parce qu'il ne pourra pas voir son père tous les jours. Je lui dis que je comprends son inquiétude mais que pour son père, ce sera sans doute beaucoup mieux après les opérations.

⁶⁵ « Des enfants se déplacent sans bruit et sans gêne. D'autres pas. Mais ça s'apprend ! Au début de l'année, le maître, puis plus tard, le Conseil, délivrent un permis de circuler soit dans la classe, soit hors de la classe. Ce permis est intégré dans la ceinture de comportement, en plusieurs barrettes. » Glossaire tfpiprovence.online.fr

Mercredi 6 octobre, première réunion du ChamPIgnon cette année. Mon « Quoi de neuf ? » fait le point sur David depuis la rentrée. Il m'est renvoyé que peut-être je ne me sens pas autant en sécurité sans les grands qui m'épaulaient l'an dernier. À la réflexion, c'est peut-être aussi le cas pour David.

IV.9. À la cantine David au milieu des illimités

1. Question anonyme au maître

Vendredi 8 octobre. Dans la boîte à questions, une question signée « anonyme » : « On fait les équipes quand ? » Ce n'est pas vraiment le lieu pour une telle question... un peu dérangement pour le maître. J'aurais pu me dédouaner en la renvoyant au conseil. Mais le sondage pour le sociogramme a eu lieu le 24 septembre et elles ne sont toujours pas en place ! Mon souci de savoir quel apprenti chef d'équipe novice va pouvoir accueillir David dans son équipe sans trop se faire déborder n'y est pas pour rien. Je réponds tout de même que la semaine prochaine, je les proposerai au conseil.

2. Se faire aider des plus grands en comportement

Au conseil, David est critiqué par deux élèves qu'il bouscule dans la cour ou dans le hall. Il s'engage à arrêter ce qui semble suffire aux plaignants. Je le critique à mon tour pour son escapade de vendredi dernier. Je dis que ça n'est pas toujours facile pour lui mais que ça ne l'autorisait pas à quitter l'école de la sorte. Sa ceinture dorée a été entérinée au conseil du mardi précédent où il avait payé une double amende.

Cette semaine, David a pourtant été calme en classe, il s'est posé. Je propose d'enlever la punaise dorée à David. (N'est-ce pas une mesure prématurée ?) La discussion s'engage dans le conseil et tous les avis semblent converger. David se sent prêt lui aussi. Je remarque toutefois que les débordements de David ont essentiellement lieu hors du temps de classe. Je m'adresse aux plus grands en comportement qui pourraient le prévenir quand il commence à dépasser les limites notamment pendant la cantine où David se rend désormais quotidiennement. Léo et Thomas disent qu'ils ont essayé plusieurs fois sans succès. Et je réalise que je demande à des verts clairs d'avoir une attitude de marron en comportement, qui plus est en dehors de la classe...

J'ai déjà décrit au cours du mois de juin de l'année précédente dans quelles conditions se déroule ce temps cantine. Depuis, ça ne s'est pas arrangé. Et de plus, ceux qui étaient souvent meneurs de chahut et de désordre sont maintenant inscrits en CM2. Il n'y a pas d'élèves plus âgés pour modérer leurs débordements, ne serait-ce que par leur présence. David se retrouve donc au milieu des illimités avec des adultes pas toujours très sécurisants.

Plus tard, toujours au cours du conseil, je félicite David « en tant que lecteur parce que cette semaine il a réussi 22 fiches de lecture. » Il a écouté, ému et fier, la félicitation. Son travail sera payé en conséquence.

3. Le retour du père et l'absence de David

Absent lundi et mardi, jeudi 14 octobre, David est de retour en classe avec un mot de Mme Durand. « *Merci de pardonner l'absence de David lundi. Il n'allait pas bien (trop de fatigue et d'angoisse), j'ai préféré le garder. Son père étant de retour à la maison, j'espère que cela ira mieux. Amicalement* »

Au « quoi de neuf ? » David raconte que son père est sorti de l'hôpital. Une ambulance l'a ramené. David est content de le retrouver même s'il regrette qu'il doive rester alité pour l'instant.

4. *Mise en place des premières équipes*

Vendredi 15 octobre, David est absent l'après-midi. Au conseil, j'annonce tout de même les premières équipes de travail de la classe, enfin. J'avais demandé à Fatiah que je pressentais comme apprentie chef d'équipe, si elle était prête à avoir dans son équipe David. Elle a accepté. David l'avait « choisie » dans le questionnaire, acceptant de lui obéir. Fatiah est une fille assez douce mais qui n'hésite pas à dire quand ça ne va pas. Vert clair en comportement, elle s'affirme nettement depuis la rentrée. David sera dans une des deux équipes de trois élèves⁶⁶.

5. *Privé de cantine pendant une semaine.*

Lundi 18 octobre De retour dans la classe, David est ravi de se retrouver dans l'équipe de Fatiah. Il me donne un long mot d'absence tapé à l'ordinateur par Mme Durand qui me signale que suite à l'attitude de David à la cantine, elle a décidé avec son mari de le punir en l'en privant durant toute la semaine. Bien des choses se mélangent dans ce message: la menace de sanction de renvoi de la cantine par un agent communal et être « viré » par/de l'école, comme dans son village.

Je réponds que j'ai bien pris note de leur décision et que nous nous verrons après les vacances pour faire un point avant la réunion de l'équipe éducative. Au cours de la récréation du matin, je parlerai avec David de cette sanction. S'il reconnaît qu'il commet quelques écarts, il dénonce le fait d'être le seul mis en cause par le personnel, de « prendre pour les autres ». Je lui dis tout de même qu'il vaudrait mieux qu'il aille moins souvent à la cantine parce que ce n'est pas un lieu où il peut être tranquille. Je me dis que c'est ce que je devrais dire aussi à M. et Mme Durand...

Au Quoi de neuf ?, il nous raconte son match de foot de samedi. Son équipe a failli déclarer forfait. Il ajoute : « Il s'est passé un truc. Notre entraîneur Erwan a pris à partie l'arbitre. Pendant le match, il y avait de la triche. » David manifeste un sentiment d'injustice, injustice à laquelle il est très sensible quelle que soit la situation.

6. *Un voyage pour le pouvoir*

Mardi 19 octobre, David présente au choix de texte une histoire imaginaire :

*Le voyage*⁶⁷

Un jour un jeune homme voulait avoir des pouvoirs. Il réfléchit mais ne trouva pas comment avoir des pouvoirs. Le soir, il alla se coucher et demanda à sa maman de lui lire une histoire. Et cette histoire, ça parlait de pouvoirs. Ça racontait que pour avoir des pouvoirs, il faut aller les chercher. Le pouvoir se trouve là-haut, très loin d'ici. Il faut traverser des montagnes, traverser la glace. Et quand l'histoire se termina, il dormit.

Le lendemain, il a voulu parcourir tout ça pour trouver le pouvoir. Et il partit au fin fond de l'univers. Et quand il avait fini de parcourir ce long chemin, il se rendit compte que ce n'était pas vrai. Mais il ne baissa pas les bras et il continua et il trouva un pouvoir. C'était de faire voler les choses.

Il retourna chez lui et il alla dire à sa mère qu'il avait le pouvoir de faire voler les choses et il pouvait tout faire. Et à la fin de cette grande épreuve il était heureux.

David nous dit qu'il aimerait être ce jeune homme. Comme lorsqu'il prend la parole, le vocabulaire qu'il emploie dans ce texte libre témoigne d'une sorte d'écartèlement entre les mots du petit David (*il demanda à sa maman de lui lire une histoire*) et ceux du grand David (*un jeune homme... au fin fond de l'univers... il ne baissa pas les bras.... cette grande épreuve... ou pris à partie* dans son Quoi de

⁶⁶ A posteriori, je remarquerai que David est dans la même équipe que Marc, enfant qui a été adopté.

⁶⁷ Texte rendu en partie illisible car un jour David l'a complètement gribouillé. Voir le dessin en annexe, p. 144.

neuf ? de la veille). Ce jeune homme qui demande à sa maman de lui raconter une histoire, c'est un peu lui aussi : l'image qu'il donne à voir aux autres, ce pré-ado qui roule un peu des mécaniques et le petit garçon qu'il est « dedans ».

Je n'ai guère pris de notes sur ce qui s'est dit mais je sais que ce texte m'a ému. Il n'était pas sans similitude avec l'histoire de David. Son texte n'a pas été choisi. En mon for intérieur, j'ai regretté qu'il ne le soit pas

Vendredi 22 octobre, 16h30. Nous sommes en vacances de la Toussaint pour une semaine et demie. Ouf !

IV.10. Retour des vacances de Toussaint

1. *David roule des mécaniques*

Mercredi 3 novembre, Quoi de neuf ? de rentrée. David nous raconte que pendant les vacances, il a joué au foot dans son village avec des copains. Ensuite ils ont joué au « 500 », un jeu qui consiste à tirer sur un des joueurs avec le ballon. Il y a eu une dispute puis une bagarre. Il raconte ça avec un sourire entendu et dit s'être régalé dans cette bagarre. C'est le premier Quoi de neuf ? où il se donne à voir comme « bad boy ».

Vendredi 5 novembre, à la réunion des apprentis chefs d'équipe, Fatiah dit que ce n'est pas toujours facile avec David. Il ne l'écoute pas parfois et elle lui met des nombreux gêneurs. David est donc conduit à payer le vendredi des amendes, mais ça ne semble pas avoir trop d'impact sur lui. Il travaille et gagne donc pas mal d'écus. Au marché, il est souvent vendeur et je dois régulièrement limiter le nombre d'objets qu'il met en vente, au-delà même de la règle « pas plus de 5 objets en vente par vendeur ». En effet, il sort fréquemment de son cartable de gros et beaux sachets de confiserie achetés le matin même par ses parents pour achalander son stand personnel.

David mange à nouveau à la cantine.

L'après-midi, en tant que président, je l'exclus avant la fin du conseil car il a été gêneur à deux reprises. C'est la règle. Il regagne sa place, non sans maugréer, et fait un autre travail.

Mardi 9 novembre, David a été absent lundi matin à l'aide personnalisée. Message de Mme Durand:

*Monsieur,
Ce matin [le 8 novembre] David nous a demandé de choisir entre aller à l'école ou passer son bilan orthophonique ! Comme nous avons refusé la négociation, nous avons eu droit à une « colère à la David » → Résultat le temps que « Monsieur » se calme, nous ne sommes arrivés l'école qu'à 8h45 !
Salutations*

L'après-midi au conseil, décision : « Nous ferons une sortie de travail aux alentours du village. » J'exclus à nouveau David avant la fin du conseil pour les mêmes raisons que vendredi.

Au choix de texte, Marc, le co-équipier de David, raconte la fréquence des tremblements de terre dans son île natale.

2. *La pression des autres parents d'élèves*

Vendredi 12 novembre, avant la classe, je reçois à leur demande les parents de Terry pour faire le point sur son travail. Terry est un tout petit garçon diagnostiqué dyslexique hyperactif comme plusieurs autres élèves de l'école qui ont eu recours à un service hospitalier très prescripteur de

Ritaline. À ce titre la mère a poursuivi des démarches afin que son fils soit reconnu handicapé par la MDPH⁶⁸ et elle tient à ce statut qu'elle invoque à tout va.

La discussion se clôt et les parents se dirigent vers la porte de sortie lorsque le père me lance que Terry est très bien dans cette classe... mais que « tout de même, il y a des élèves qui n'ont rien à faire là, comme ce David. D'autant plus qu'il n'est pas du village et que ce sont les impôts de la commune qui financent l'école. » Je rectifie en précisant que comme c'est prévu dans la loi, le maire du village de David règle à notre commune les frais de scolarité de David. Le père continue : « Ce gosse est trop grand et avec tous ses problèmes, sa place n'est pas ici. »

Ces propos sur le pas de la porte, font écho à ceux du père de Claire. Ils m'irritent profondément et tout en essayant de garder mon calme, je réponds que David a toute sa place dans cette classe mais qu'ils se rappellent certainement qu'il y a quelques années encore, des élèves un peu différents de la norme comme lui, auraient été dans des classes spécialisées et que dans ce cas, il n'aurait probablement pas été le seul de la classe. Plusieurs autres élèves y auraient été relégués parmi lesquels leur fils sans doute. Ma réplique les laisse un peu interloqués ce qui ne m'empêche pas de les saluer et de convenir avec eux que nous nous verrons dans quelques temps pour faire un nouveau point sur le travail de Terry dans la classe.

3. Boîte à questions

Jules préside et parmi toutes les questions choisit celle de David : « *Comment le maître fait les écus ?* » David précise qu'il voudrait savoir comment le maître les fabrique. Cette question est pour ainsi dire un « marronnier »⁶⁹.

En écho au texte de Marc, Fatiah, leur apprentie chef d'équipe, a posé elle la question : « *Comment ça se fait qu'un tremblement de terre bouge qu'une partie [de la Terre] ?* »⁷⁰

4. Des turbulences dans et hors la classe

Dans la journée, une des employées municipales me dit que plusieurs parents se plaignent de David. La directrice de l'école, visiblement inquiète, se fait aussi écho de ces remontées qui vont jusqu'au maire du village. Ces « clignotants » m'alertent et me mettent mal à l'aise.

Par ailleurs, la classe n'est pas au mieux. Beaucoup d'effervescence, de turbulence et de fatigue autour et dans la classe, même parmi les grands en comportement et les apprentis chefs d'équipe. Terry, l'un d'entre eux, dont j'ai vu les parents ce matin, n'est pas en forme et demande sa ceinture dorée de repos. De nombreux gêneurs, des amendes. Peu de monde se propose pour assurer les présidences des différents moments de parole de la classe. Au conseil, je critique « l'ensemble de la classe parce que la loi de la confiance n'est pas respectée et que ça ne parle pas assez au conseil pour régler les problèmes. »

Je mets tout ça sur le compte de la traditionnelle crise de novembre⁷¹... C'est bien pratique !

⁶⁸ Maison des personnes handicapées

⁶⁹ Si pour le maître cette question pourrait apparaître comme sans grand intérêt, pour David faire les écus, fabriquer l'argent, signe de richesse, de pouvoir a sans doute quelque résonance (voir texte libre *L'homme milliardaire*).

⁷⁰ Les tremblements de terre que raconte Marc, que questionne Fatiah ne sont pas sans me rappeler le texte *La maison à oreilles*.

⁷¹ On évoque souvent dans les groupes de PI, cette crise qui survient parfois en novembre dans les classes. Après le « tout nouveau tout beau » de la découverte de la nouvelle classe, le doute s'installe parfois et les premiers grains de sable dans la machine apparaissent. (Voir Pochet, C., et Oury, F., (1986) *Qui c'est l'conseil ?* pp.170-171)

5. Un choix de texte qui résonne

Mardi 16 novembre. La journée est des plus agitées notamment pendant la pause méridienne et même en récréation : une succession de disputes pour des brouilles qui essaient de se régler avec des insultes et des coups. Le conseil va une fois de plus permettre d'essayer de poser et de contenir.

En fin d'après-midi, dans le choix de texte ce jour-là me semble résonner particulièrement les turbulences et l'agitation qui se sont emparées de la classe:

Louis D. raconte une histoire vraie : un très beau match de foot auquel il assistait d'où il a dû partir avant la fin. Autre histoire vraie (qui sera choisie ce jour-là) celle de Léo qui raconte une peur bleue : ses jeux dans la garrigue avec Ancelin, interrompus par les tirs des chasseurs à proximité. Louis M. parodie les personnages du jeu vidéo des *lapins crétiens* qui projettent en l'air les personnages assis sur la cuvette des WC. Amanda fait disparaître la Tour Eiffel dans une histoire imaginaire. Boris raconte les aventures de Chilibidi, un bandit qui veut se trouver un copain. Il hésite entre être méchant ou être gentil avec lui. Pour parvenir à ses fins, il se déguise en fille. Marc parle de la Terre et de la Lune qui sont séparées et essaient de se retrouver, un peu comme dans la chanson de Trenet. Jules présente l'histoire de singes qui tuent d'autres singes dans la forêt et dont le chef se nomme Peau de Singe. Léna raconte sa visite chez le vétérinaire avec un animal de compagnie très mal en point. Nina fait le récit des démêlés d'un mari dont la femme autoritaire ne veut plus qu'il mange de chocolat car il ne rentre plus dans ses habits et qui l'admoneste pour qu'il maigrisse. Claire a écrit une histoire vraie un peu confuse dont le thème sera récurrent tout au long de l'année : des chatons nouveau-nés venant d'on ne sait où, de mère inconnue et qu'elle découvre dans les bottes de paille stockées sous un abri dans son jardin.

David quant à lui présente l'histoire de paires de chaussures

Il était une fois des paires de chaussures qui voulaient sentir bon. Et un jour elle dit à une autre chaussure il faut qu'on sente bon allez et il se mettent à l'action. Et le soir il se demandait où les humains mettaient les déodorants. Et il fouillait un peu partout et il allait dans la salle de bain mais il la trouvait pas. Alors il allait dans les toilettes et là au-dessus de l'étagère il vu le déodorant. Et c'était le paradis. Il avait plusieurs parfums. Vani-fraise-orange-pêche et plein d'autres parfums mais il se demandait comment ils allaient attraper les déodorants. Il réfléchit et trouva. On va prendre plusieurs chaises et on va les empiler. Ih plus tard c'est bon, on a presque fini. Chut, j'entends quelque chose. Je pense qu'on a fait trop de bruit pendant que les humains dormaient. Vite cachons-nous. Et tellement que l'humain était fatigué il s'écroula par terre juste à côté de la porte des toilettes. Les chaussures dirent on a eu chaud. Oui dit l'autre chaussure finissons notre boulot. Enfin les voilà. Fais-les descendre doucement. Allez, envoie ! Pfo ! Toi aussi envoie ! Pfo ! ça fait du bien.

Le dessin représente une porte entrebâillée tenue par trois gonds laissant voir une étagère fixée en hauteur où sont rangés deux par deux dix bombes/vaporisateurs de déodorant. Quand quelqu'un demande à David pourquoi l'humain s'est écroulé, il répond que c'était un homme insomniaque. Je note dans son texte une confusion pluriel/singulier masculin/féminin : une paire, un couple de chaussures, qui est le père, qui est la mère ?

Mercredi 24 novembre, au ChamPIgnon mon « Quoi de neuf ? » revient sur David qui fait problème à la cantine. Ce que me renvoie le groupe, c'est la pression exercée par l'extérieur et la nécessité pour David de garder sa ceinture dorée pour l'instant. Le mettre face à la réalité et lui dire qu'il prend ses risques en dehors de la classe en se comportant de la sorte. Au dehors, la loi de la classe n'est plus là pour le protéger. Questionner aussi ce qui se passe à la cantine, ce qui fait problème. Pour cela, il n'est

pas possible de faire l'impasse sur le temps cantine au conseil, même si ce n'est pas du temps de classe.

6. Pouvoir parler du hors-classe au conseil

Jeudi 25 novembre, plusieurs incidents à nouveau pendant le temps cantine notamment entre Louis M. et David. Je préside alors un conseil exceptionnel. Chaque élève peut dire alors comment il vit cette pause méridienne qui n'est pas de tout repos. Défouloir et moment peu sécurisant voilà ce qui revient dans leurs propos.

René Laffitte disait souvent lors de nos ChamPIgnons: «*La vraie ceinture de comportement, c'est quand le maître n'est pas là.* » Mais dans une telle situation, les ceintures de comportement sont vraiment mises à mal. Et puis des élèves relèvent que comme on ne peut pas parler de ce qui se passe à la cantine ou à la garderie au conseil, du coup certains en profitent. Il est vrai que j'ai toujours dit que le conseil ne traite que de ce qui concerne le temps de classe et les récréations, renvoyant ainsi chaque lieu à ses règles. Pourtant il y a nécessité de réouverture.⁷²

Après une discussion, nous convenons finalement que « *nous pourrions utiliser le conseil pour le temps de cantine.* »

7. Mais le maire me devance

Vendredi 26 novembre, Mme Durand, visiblement courroucée, vient me voir à l'ouverture du portail. Je la reçois rapidement dans la salle des maîtres.

Le maire du village l'a appelée hier soir vers 20h à son domicile en lui disant que David ne serait plus accepté à la cantine à compter de ce jour. C'était comme ça ou sinon il ne serait plus inscrit dans cette école. Avec son mari, elle a bien sûr préféré qu'il reste dans ma classe. Tant pis pour la cantine, les trajets qui vont se multiplier et la fatigue que ça va engendrer pour David, ajoute-t-elle.

J'entends sa récrimination et lui dis que ce sont des manières en effet un peu expéditives mais que je crois que la présence régulière de David à la cantine n'est pas une bonne chose pour lui-même

Au Conseil, notre décision de la veille ne tarde pas à entrer en application et plusieurs critiques qui en découlent ont enfin droit de citer. David est parmi ceux qui sont amenés à payer des amendes.

IV.11. Situer dans et hors de la classe

1. David s'énerve...

Lundi 29 novembre, au Quoi de neuf ?, David raconte son match de foot où il a été goal/gardien de but et capitaine de l'équipe. « Et on a perdu 3 à 4. Après je me suis énervé contre le poteau. »

Vendredi 3 décembre, à la réunion des apprentis chefs d'équipe, Fatiah nous dit qu'elle trouve que David, ça va à peu près dans la classe, mais qu'il y a des fois où il s'énerve par exemple quand Claire le « cherche » en le fixant du regard. Comme les autres chefs d'équipe, Ancelin et Amanda abondent dans son sens. Il y en a qui savent que David s'énerve vite, alors ils le cherchent.

⁷² Les règles sont nécessaires mais insuffisantes. Le conseil est un lieu de règlement des conflits mais aussi un lieu de parole et d'écoute quand on n'a pas trop de prise sur la situation comme dans ce cas de la cantine. L'essentiel est alors de pouvoir en parler...

Au Conseil, Claire paie quatre amendes suite à critiques dont celle-ci : « Claire paie une amende car elle se retourne et gêne David. »

David fait plus attention aux autres dans la cour.

David et Louis M. sont toujours en ceinture dorée.

Je remercie David en tant que métier table d'exposition car il fait vraiment bien son métier. Je dis qu'ici dans la classe il y a le grand David qui aide beaucoup, même si dehors il y a l'autre David qui parfois peut être insupportable.

2. *Le point avec la mère*

Lundi 6 décembre, à 16h30, après la classe, je reçois Mme Durand. Comme chaque fois que je vais recevoir des parents, pour préparer cet entretien j'ai eu l'occasion de m'entretenir au préalable avec David, dans la cour, pendant une des récréations. Nous revenons sur l'exclusion de David de la cantine. Je lui dis que j'aurais préféré pouvoir parler avec elle de la difficulté que représentait une présence quotidienne à la cantine pour David avant que cette sanction municipale tombe comme un couperet. Elle me dit que David vit très mal cette exclusion. Par ailleurs elle a un peu de mal avec lui. Son mari est alité et ne peut guère intervenir. La convalescence de son père l'inquiète et il dort mal. Des choses ont avancé tout de même, David a réussi à aller dormir chez des amis une nuit, ce qu'il n'avait jamais fait auparavant⁷³.

Je relève la réactivité de David qui est depuis quelques temps facilement irritable et susceptible. Je trouve qu'il ne va visiblement pas bien. En m'appuyant sur le cahier des ceintures et des progrès, je pointe ses progrès malgré son niveau qui reste très faible et loin de ce qui est attendu d'un élève inscrit en CM2. Il faudra envisager pour l'an prochain une orientation, peut-être en SEGPA⁷⁴.

3. *Doré mal négocié, David dans les toilettes : ce n'est pas ta place*

Mardi 7 décembre. Table d'exposition : Marc présente des coquillages que ses parents, adoptifs, ont ramenés quand il n'était pas né de son pays d'origine. Marc hésite un peu puis continue « ou alors quand j'étais jeune. » L'histoire de Marc fait écho à l'histoire de David, comme une interaction. Et je me dis qu'elle lui renvoie peut-être à sa propre histoire faite d'oubli et de flou autour de la petite enfance.

À 13h30, à la reprise des cours, moment « je lis/j'écris », je suis à la grande table de travail avec le quatre élèves du groupe de présentation de lecture. Les autres élèves sont en travail individuel sur leurs plans de travail de lecture ou en train d'écrire, corriger ou recopier leurs textes. David lance des objets, capuchons de stylo, bouchon de colle, bouts de gomme, sur les autres dans et autour de son équipe. Je lui donne une puis deux amendes mais malgré ce, il continue. Excédé, je me lève alors et lui dis qu'on ne peut pas tout supporter de lui. Je lui dis que je vais le mettre à l'écart de l'équipe. Il refuse. Je déplace sa table, il la repousse. Je le déplace avec sa chaise, il se met à crier et se jette à

⁷³ David ne semble pas avoir encore dépassé les angoisses des petits enfants, de perdre ses parents parce qu'il s'en sépare momentanément. Quel contraste avec l'image de dur qu'il donne à voir parfois !

⁷⁴ La séparation avec son groupe actuel est programmée, six mois à l'avance. David est à nouveau livré au temps. Il vit peut-être comme une trahison, cette annonce d'orientation en SEGPA, dans un autre collège que celui de ses collègues. Le maître-sauveur apparaît comme un « traître » qui obéit aux contraintes de l'orientation, comme tous les autres. Le principe de réalité s'impose dans toute sa pesanteur écrasante.

terre dans un coin de la classe, près de la poubelle. Il semble se calmer. Je regagne le groupe de lecture, comme si de rien n'était... Facile à dire. Cet incident a ébranlé la classe⁷⁵.

Soudain, David se lève du coin où il s'était prostré et sort de la classe. Pour ne pas rajouter de la dramatisation à la situation, je me lève tranquillement de ma chaise et dis aux élèves que David ne va pas bien et que je vais aller le chercher. Je sors à mon tour de la classe : nulle trace de David, il n'est pas dans la cour. Je pense bien sûr qu'il a pu fuguer et je vais voir la directrice pour l'informer de la situation. Je ne veux ni ne peux laisser mes élèves seuls, une atsem vient dans la classe. Je pars à la recherche de David.

En me dirigeant vers le portail, j'entends des pleurs provenant des toilettes. David s'est enfermé dans l'un des WC. À travers la porte close, je m'adresse à lui, essayant de le raisonner. Mais rien n'y fait. Il pleure et ne me répond pas. Puis je lui dis : « David, ta place n'est pas dans les toilettes, mais dans la classe, avec nous. » Un instant plus tard, en pleurs, il finit par ouvrir la porte. Sa souffrance me touche et m'émeut. Il est dans un tel état que, chose exceptionnelle, je ne peux que le prendre dans mes bras pour le réconforter. Je lui dis ensuite : « Je sais David que ce n'est pas facile pour toi. » Ses pleurs peu à peu s'estompent, je lui dis de s'essuyer le visage. Je remercie l'atsem, David regagne sa place, et le travail continue. Les élèves semblent rassurés par son retour apaisé.

Avant le conseil, privé de permis de circuler, il me demande l'autorisation de s'inscrire pour pouvoir y intervenir. Puis David prend place dans le cercle de la réunion.

Trois élèves qui étaient en ceinture dorée, Louis D., Louis M. et Boris, retrouvent leur ceinture de comportement mais j'indique que David reste en ceinture dorée pour l'instant, il en a encore besoin.

Vient son tour d'intervention. Il prend la parole et s'excuse pour son attitude en classe en début d'après-midi. J'interviens en disant que ce sont là des paroles du grand David et que ce qui s'est produit aujourd'hui, ça le dépasse, ce n'est pas fait exprès, c'est quelque chose de plus fort que lui.

4. *Un album sur l'incendie*

Jeudi 9 décembre Quoi de neuf ?

Denis, un élève arrivé d'Alsace cette année dans la classe, nous annonce qu'il va retourner y vivre dès la fin de la semaine.

David nous raconte qu'il a acheté à un copain avec 35 € de son argent de poche un fusil à pompe qui lance des billes⁷⁶. Je m'étonne que ses parents soient d'accord et termine en espérant que ni David ni ses copains ne se blessent.

En début d'après-midi, nous recevons le père d'Ugo, un élève de la classe, qui est commandant des pompiers. Le 30 août, presque à la veille de la rentrée scolaire, un grand incendie a eu lieu dans les environs du village. Nous avons décidé au conseil d'inviter cet officier afin de nous éclairer sur ce qui s'était passé. Je l'ai rencontré au préalable pour préparer cette rencontre-enquête.

À l'issue de cette rencontre, nous produirons un bel album. Voici donc la page de David:

⁷⁵ Je remarque le « être-au-sol » de David qui se plaque à terre lorsqu'il n'arrive plus à être debout, mis à terre par son débordement propre. Ça me fait penser au tremblement de terre dans le texte *La maison à oreilles*.

⁷⁶ Il s'agit d'un jouet de type « airsoft », réplique d'arme réelle.

Q : Comment le feu saute la route ?

R : Ce sont les brindilles qui sautent par-dessus la vigne et de l'autre côté le feu redémarre.

Moi, le 30 août, de chez moi, je voyais le feu qui grossissait de plus en plus. Comme c'était la nuit, je le voyais très bien. Moi, j'ai eu peur qu'il vienne jusqu'à mon village.

IV.12. Comment on fait pour grandir ?

1. Le garçon qui voulait être un adulte

Mardi 14 décembre L'après-midi, David écrit un texte libre :

Il était une fois un garçon qui alla dans une fête foraine. Depuis longtemps il voulait être un adulte. Et il vit une pancarte et en dessous il avait une espèce de machine. Et sur la pancarte il avait marqué « faites un feu [vœu] il se réalisera ». Alors il fit un vœu il demanda de devenir un adulte. Et le lendemain, il avait grandi. Et quand il allait devant le miroir pour se brosser les dents ça l'a surpris. Alors il essayait de se cacher mais sa maman le vit et elle paniqua et a pris un couteau et dit : « Rendez-moi mon fils. » Et le garçon dit : « C'est moi ton fils. » Et il partit. Sa mère avait appelé la police. Et après il alla dans son ancienne école et il allait voir son meilleur ami qui ne le reconnaissait pas alors il lui chanta ce qu'ils chantaient tous les deux : « Bidou bidou !!! Vas-y didjé fais péter le son du matin on est déjà à fond yé.

- Je te reconnais ça va pourquoi t'as grandi aussi vite ?

- C'est long à t'expliquer. Tu peux m'aider ?

- Oui je t'aiderai. »

David ne présentera ni ne mettra jamais au point ce texte. Et il passera pour moi « inaperçu ». N'ai-je pas voulu le voir ?

2. Récupérer sa ceinture orange.

Vendredi 17 décembre. Réunion des apprentis chefs d'équipe : tous constatent que David va beaucoup mieux. Sa ceinture dorée n'est peut-être plus nécessaire. Nous attendons le conseil.

12h30 : Une équipe éducative a lieu dans la classe, réunissant Mme Durand, la psychologue scolaire, la personne référente de l'ASE, la directrice de l'école et moi-même. Je fais un point sur David en reprenant ce que j'ai dit à Mme Durand lors de notre entrevue du 6 décembre. Je pointe que malgré quelques moments difficiles, David semble aller mieux ces derniers temps. Je fais état de son très faible niveau dans les différentes ceintures d'apprentissage. De l'avis de tous, il ne pourra pas aller dans une 6^{ème} « normale ». La 6^{ème} segpa semble être une voie plus appropriée qui pourrait être tentée. C'est du moins celle que je propose, suivi en cela par trois des quatre autres participantes. La personne référente de l'ASE paraît plus dubitative et évoque même la décision initiale d'orientation vers un ITEP mais elle s'en remet à l'avis général. Cependant, en aparté elle s'ouvre à moi de ses doutes : si David a réussi tant bien que mal à s'intégrer dans cette classe, il risque d'en être autrement en segpa.

Conseil : À la demande de David, après discussion et vote consultatif largement favorable des élèves, nous notons dans le cahier du conseil: « David récupère sa ceinture orange en comportement et n'est plus en ceinture dorée. »

3. *Une croissance trop rapide*

Jeudi 6 janvier 2011. David revient avec un mot d'absence dans lequel Mme Durand écrit qu'il avait rendez-vous mardi au CHU Lapeyronie. Il raconte d'ailleurs au « Quoi de neuf ? » qu'il a dû se rendre à l'hôpital pour faire des semelles car il a la maladie de Sever⁷⁷. Il a profité de son passage en ville pour acheter des chaussures en solde.

4. *Qu'est-ce qu'on fait après le fichier D ?*

Le lendemain dans la boîte à questions : une question de David : « Quand on a fini le fichier D [en lecture], qu'est-ce qu'on fait ? » À ce moment de l'année, aucun élève n'a encore la ceinture marron foncé en lecture qui permet de travailler dans ce fichier, mais il en fait rêver plus d'un dans la classe.

Après avoir été très proche de Fatiah sa chef d'équipe, David semble plus attiré par une autre grande fille de la classe, Maria, même s'il n'est pas le seul dans ce cas-là.

IV.13. **Agitation et turbulences dans le groupe**

Plusieurs critiques au conseil font état de l'agitation/excitation qui règne dans la classe. Les métiers ne se font pas correctement et je ressens comme un désinvestissement, une fatigue des élèves, pourtant de retour de vacances.

Mardi 11 janvier au Choix de texte : David présente un court texte qu'il a écrit l'après-midi même.

Mon père

Aujourd'hui 11.01.11, mon père rentre à l'hôpital et demain mercredi, il se fait opérer. Je ne le reverrai plus pendant un mois un peu plus. Je suis très triste.

En répondant aux questions de ses camarades, David nous dit sa peine. M. Durand poursuit les opérations qui sont programmées cette année. Je lui demande s'il croit vraiment comme il l'a écrit qu'il ne pourra pas le voir durant tout ce temps. Je pense alors à cette mère dont il a parlé l'an dernier, elle aussi hospitalisée et qu'il ne peut pas voir.

Mercredi 12 janvier, au ChampIgnon, mon point au Quoi de neuf ? porte une fois de plus sur David mais je décris aussi l'état de ma classe avec une impression de perte de sens. Les réactions des uns et des autres me confortent dans la décision que j'avais déjà en tête. Demain, je mets en suspens la classe coopérative.

1. *Suspension de la classe coopérative*

Jeudi 13 janvier J'annonce aux élèves en débutant la matinée ma décision: métiers, équipes, choix de textes, table d'exposition, marché, tout ceci est suspendu. Je laisse en place la monnaie et les amendes. Je dis aussi aux élèves que nous aurons l'occasion d'en parler dans une semaine.

Jeudi 20 janvier après une longue réunion où nous avons pu faire le point sur ce qui n'allait pas dans la classe, je note les deux seules décisions dans le cahier du conseil :

- Nous remettons en place la classe coopérative pour un essai de 15 jours. Nous ferons un nouveau point le vendredi 4 février 2011.

⁷⁷ Le nom peut impressionner mais il s'agit d'une pathologie bénigne de la croissance qui se localise le plus souvent aux talons. Les douleurs interviennent le plus souvent en période de forte croissance, essentiellement chez les garçons sportifs ou très actifs.

- Un sondage sur les équipes aura lieu prochainement.

Je n'ai gardé aucune note de cette semaine de suspension... Mais je crois me souvenir que David avait particulièrement râlé contre cet arrêt au cours des bilans météo. Ce qu'il regrettait le plus c'était de ne pouvoir faire ses métiers. Claire a proposé que tout le monde soit copain avec tout le monde. Léo n'a pas manqué de lui dire que ce n'est pas possible : « Y'en a qu'on aime, d'autres qu'on n'aime pas. » J'ai dû dire quelque chose comme : Oui il y en a qu'on aime et il y en a qu'on n'aime pas. On n'est pas obligés d'aimer, d'apprécier tout le monde⁷⁸ mais on respecte les autres dans la classe.

Cette reprise de la classe coopérative à l'essai pour 15 jours me rappelle l'essai d'accueil pour David. La classe a dû me sembler bien fragile, ou alors était-ce moi qui manquais de confiance ?

2. Évaluations nationales

Vendredi 21 janvier, les évaluations nationales commencées lundi 17 janvier s'achèvent. David les a mal supportées. Bien que j'aie dit à tous les élèves inscrits en CM2, et à David en particulier, de faire ce qu'ils pouvaient sans s'inquiéter, ces épreuves l'ont mis dans un réel état de nervosité, pestant contre les exercices qu'il ne comprenait pas ou repoussant le cahier sans même y jeter un œil⁷⁹.

Un sondage pour mettre en place les prochaines équipes a lieu dont il ressort que David est un peu moins rejeté qu'en septembre -10,-8, -4 alors que Claire l'est beaucoup plus -15, 9, -8.

Conseil : David paye une double amende car il a fait tomber Jules à plusieurs reprises.

David paye une double amende parce qu'il n'a pas respecté M. Lopez. Un élève l'a entendu m'insulter discrètement pendant la suspension de la classe coopérative.

David paye une amende et arrête d'écraser les pieds d'Amanda.

3. David fait le bravache

Jeudi 27 janvier, au Quoi de neuf ?, David affiche un grand sourire et nous raconte qu'il a joué sur le lac glacé près de son village avec ses copains. Ils ont fait de la trottinette sur la glace et y ont versé de l'essence à laquelle ils ont mis le feu. Plusieurs élèves et moi-même pointons le danger de ces jeux sur la glace. Mais David fait le bravache et dit que lui et ses copains, ils n'avaient pas peur.

4. Les mots de Terry

Vendredi 28 janvier. Lors de la réunion des apprentis chefs d'équipe, je reviens sur la suspension de la classe coopérative, sur sa reprise, laborieuse selon moi et je leur demande d'après eux pourquoi « ça ne marche pas ».

Ce petit bout d'homme qu'est Terry prend alors la parole. Pour lui, c'est comme s'il y avait dans la classe quelque chose de perdu, comme une défaite. Il évoque successivement le vivarium vide de tout insecte et le départ de Denis, son co-équipier. Il revient sur un quelque chose de précieux qui aurait

⁷⁸ Comme pour les sociogrammes, c'est important que les élèves puissent exprimer leurs rejets.

⁷⁹ Et il y a de quoi être angoissé... quand on a des ceintures qui ne sont pas du niveau CM2. Ces évaluations viennent toucher au sens de ce qui est mis en place dans la classe pour que chacun y trouve sa place. Là David se retrouve à une place de cancre !

été perdu. La perte d'une énergie, d'une confiance en la classe et en soi. L'impression aussi que des ceintures s'effacent. Les autres apprentis chefs d'équipe se reconnaissent dans ses mots.

Ce constat et les termes avec lesquels Terry l'établit me laissent un peu sans voix. J'ai le réflexe de le remercier tout de même pour ce qu'il nous a livré et je dis que je garde en tête ses paroles dont nous devons tenir compte.

Lorsqu'à la réunion du ChamPIgnon en mars je reparlerai de cette réunion, Patrice Baccou notera pour garder trace de mon point de Quoi de neuf ? : *Des questions de sens: un épisode dépressif ?*

Conseil : Un nouveau point est fait sur l'état de la classe. Terry reprend en partie ses propos du matin qui semblent faire écho parmi les autres élèves. Pendant la pause méridienne, j'ai repensé à ces mots de Terry. Je me suis rappelé que l'essentiel des élèves de ce groupe-classe qui actuellement sont inscrits en CM2 ont été tout au long de leur scolarité désignés, et souvent à juste titre, comme difficiles et pas agréables. J'ai le sentiment qu'il me faut « regonfler un peu l'ego » de ce groupe.

Je prends à mon tour la parole pour dire que j'ai l'impression qu'à tort ou à raison, un bon nombre des élèves de la classe ont une mauvaise image de leur groupe, comme s'il ne valait rien. Et je pointe des aspects positifs. C'est bien eux qui ont réussi à produire un beau journal n°30, des échos d'autres classes nous sont déjà parvenus qui en font état. C'est cette même classe qui mène une correspondance scolaire riche, qui fait des recherches mathématiques, qui a réalisé un superbe album sur l'incendie du 30 aout, qui a grandi comme on peut le voir sur le tableau des ceintures... Certes ce n'est pas tous les jours facile mais cette classe, ce groupe a de la valeur et du courage.

Le conseil continue après cette « harangue ».

IV.14. Un nouveau départ pour la classe

1. Le départ de Lélío, un grand dans la classe

Lundi 31 janvier Quoi de neuf ?

David est content car son père a pu venir passer le week-end « chez nous ». Sa crainte de ne pas revoir son père pendant plus d'un mois s'est apaisée.

Lélío dévoile une nouvelle dont il m'a d'abord parlé dans la cour vendredi. Ça l'a mis mal à l'aise car il était au courant depuis décembre mais ne pouvait en parler : sa mère a repris le travail et toute la famille va peut-être devoir déménager. Lélío dit clairement qu'il n'est pas content même s'il comprend que sa mère a besoin de travailler. Cette nouvelle secoue un peu la classe (et le maître) car Lélío est un apprenti chef d'équipe travailleur, très dégourdi et très apprécié de ses pairs. Avec son ami Thomas, il est un des rares élèves de la classe qui ne se laissent pas impressionner par David. Je lui demande de nous tenir au courant pour la suite. Il ne tardera pas.

Cette annonce m'amènera à différer la mise en place de nouvelles équipes. Ce n'est peut-être pas une bonne décision de ma part mais nous attendrons le départ de Lélío.

2. Les élèves qui se réconcilient

Mardi 1^{er} février Conseil

Des chefs d'équipe sont venus me dire dans la cour que David avait insulté à plusieurs reprises Louis M. et qu'ils craignaient que ça tourne mal comme la fois où leur dispute a dégénéré en bagarre. Louis M. ne veut pas en parler au conseil. J'interviens donc au conseil en critiquant David car il n'a pas respecté Louis M.. David, à sa propre demande, paye une double amende. Je critique aussi Louis M. car il n'a pas parlé de ce problème. Le secrétaire note en décision que quand on a un problème, on n'hésite pas à en parler au maître et/ou au conseil.

Lors de ce même conseil, Lélio nous confirme : il quittera la classe début mars.

Choix de texte : David présente un texte qu'il a écrit le 25 janvier.

Les élèves qui se réconcilient

Il était une fois un garçon qui se faisait toujours moquer de lui dans son école. Il était détesté par tout le monde. Il lui disait plein d'insultes par exemple ~~le truc~~⁸⁰ l'insulte qui l'énervait le plus comme insulte c'était

[Là David chantonne en souriant sur un air connu]

Quand je vois Jules le petit gland je pars en courant en perdant toutes mes dents [notes de musique] la

Et un jour il y a un garçon qui était très apprécié par tout le monde et qui disait : « Ça suffit arrêtez, ça serait mieux si tout le monde s'entendait bien il y aurait une bonne ambiance, c'est pas vrai ? » Et les autres élèves choqués restaient sans voix. Et un autre élève prend la parole et dit : « C'est vrai ~~il faut~~ ~~qu'on s'aime tous~~⁸¹ pour bien jouer ensemble. » Et tout le monde dit : « C'est vrai soyons gentils. » Et jusqu'à ce jour, tout le monde se respectait et on n'entendit plus d'insultes et Jules dit : « C'est très bien les amis. »

Jules est tout souriant et confirme qu'il a bien donné son accord à David pour faire figurer son prénom dans cette histoire.

Dans ce texte je vois ce qui est arrivé à Jules lorsque, nouvel élève, il est arrivé dans l'école à la rentrée, son côté « atypique » qui en a fait pendant quelques temps l'objet de moqueries. David dit clairement qu'il s'en est inspiré. J'entends les mots de Claire et de son idéal de réconciliation générale. Les incessantes chamailleries et le besoin de paisibilité. Cet élève respecté par les autres me fait penser à Lélio, dont la formule « Ça suffit, arrêtez » revient souvent dans ses propres textes. Et puis à Thomas qui soutient fréquemment les propos de Lélio. Je note aussi que comme à son habitude, David n'écrit jamais, contrairement à la plupart des autres élèves, histoire imaginaire ou histoire vraie.

Jeudi 3 février, la journée ne se passe pas bien pour David, à nouveau des débordements dans la cour et dans la classe. Je n'attends pas le conseil, le remets en ceinture dorée et l'écarte de son équipe. Il râle mais sans plus.

Vendredi 4 février, boîte à questions : une question de David : « *Est-ce que les apprentis chef d'équipe ont de le droit de mettre directement une amende à leurs équipiers ?* » Il fait référence au maître qui parfois n'attend pas qu'il y ait deux gêneurs. Des chefs d'équipe répondent que non et je précise que je n'ai recours à ces amendes « directes » que très rarement, sinon les « gêneurs » n'auraient plus de valeur.

Décidé au conseil : David revient dans son équipe mais pour l'instant il reste en ceinture dorée.

⁸⁰ Barré par David

⁸¹ Idem

3. Dossier de SEGPA

Mardi 8 février Depuis quelques jours, j'ai adressé un message à M. et Mme Durand pour qu'ils remplissent et me transmettent un dossier pour la SEGPA ainsi que pour programmer une nouvelle réunion avec l'ASE avant les vacances d'hiver. Je leur demande aussi de participer à une nouvelle réunion pour faire le point sur le travail de David. Réponse :

*Mr Lopez,
Pardon de n'avoir pas répondu, je n'ai eu votre message qu'hier soir ! [J'ai écrit un message dans le cahier de liaison] C'est d'accord pour jeudi 10 à 16h30. Pour le dossier de SEGPA, j'ai rendu la partie famille, pour la partie école, c'est la directrice qu'il faut voir.
Amicalement*

4. Un tirage impeccable

Jeudi 10 février, avant les ateliers du journal, je demande à David et à Louis M. s'ils veulent essayer de diriger chacun une équipe de pochoir pour les illustrations du journal. Ce qu'ils acceptent. Ils se débrouillent tous les deux bien mais David est particulièrement efficace. Il mène tranquillement l'atelier, sans empressement et en rassurant même ses coéquipiers lorsqu'un incident technique survient. Le tirage est paisible, le résultat impeccable. David est à son affaire.

Lundi 14 février, David est absent pour une semaine. À son retour il sera muni d'un certificat de son médecin généraliste. Mais la classe continue... Les métiers remplaçants prennent en charge ses métiers.

Lundi 21 février, David revient en classe. Il ne s'inscrit pas au « Quoi de neuf ? » et ne parle pas des raisons de son absence.

IV.15. David constate son impuissance et régresse

1. Revenir à l'homme milliardaire : régresser

Mardi 22 février Choix de texte : David vient avec son cahier « mes textes » et présente *L'homme milliardaire* qu'il avait écrit l'an dernier. Les élèves présents l'année précédente lui font remarquer. J'interviens à mon tour en confirmant et en lui disant qu'il a beaucoup d'autres histoires dans sa tête qu'il aurait pu présenter. Il me répond qu'il a tenu à le présenter à nouveau parce qu'il aime bien ce texte. Il doit revêtir en effet une certaine importance pour lui⁸².

Lélio présente « *Le maladroit* » texte qui sera choisi ce jour-là. L'histoire d'une mère qui enlève le cerveau de son fils.

2. Ronionnion Ronchonchon

Mardi 15 mars. Nouveau sociogramme : Claire et David apparaissent toujours comme nettement les plus rejetés.

Au choix de texte, David présente un texte, *Les Ronchonchon*. Avant celui-ci dans son cahier de textes libres figurent deux amorces de texte non datées, chacune sur une page différente.

⁸² Revenir à l'année passée où l'accueil dans la classe avait été une réussite... difficile de grandir de continuer à franchir les étapes. Interroger ainsi qui a le pouvoir ? Celui de l'argent ? Celui de fabriquer les sous....

*Ma crise de nerfs
Un jour j'ai fait une crise de nerfs [écrit de mère].*

Il était une fois un garçon qui voulait faire un sport

Les ronchonchon

Bonjour je m'appelle ronionnion, je suis un ronchonchon. Un jour j'étais dans une école qui s'appelait : devenir ronchonchon. Et vous vous demandez tous pourquoi je suis allé dans cette école je suppose. Parce qu'un jour j'étais comme un robot. Mes parents me demandaient de leur faire plein de services ~~et mes parents aussi~~.⁸³ Les gens de dehors nous appréciaient pas trop. Je vais vous donner un exemple. Un jour ma maman est sortie chercher le pain et quelqu'un commence à lui dire bonjour. « Bonjour madame. » Et elle répond : « Tu me parles toi ? Pourquoi tu me parles ? Un un un [hein hein hein ?] Et la dame dit : « Euh je vous ai dit de ne pas me parler alors répondez. » Et la dame commence à dire : « Je vous ai dit juste ~~et maman dit~~⁸⁴ je vous ai dit de pas me parler. Allez on y va. - Au revoir madame

Ne me parle pas

Les gens ici comme ils sont malpolis.

Dans l'échange qui suit, David dit qu'il y a des gens qui ne nous apprécient pas trop. On est rejeté mais du coup on rejette.

Par la suite, David mettra au point ce texte avec mon aide et le saisira. Entre les deux versions, les éléments de tout un passage ont disparu à la demande de David : l'école, les services aux parents, être comme un robot. Il colle ce texte mis au point dans son cahier « mes textes » et l'illustre d'un portrait qui pourrait bien être un autoportrait⁸⁵. C'est l'ultime texte libre que David mettra au point cette année⁸⁶.

3. Couché dans la cour comme un bébé en fuite

Vendredi 18 mars. Au début de la récréation du matin, des élèves me signalent des histoires dans la cour entre Claire et David. Elle est dans un coin en train de pleurer de façon très démonstrative et David, qui tourne devant la classe, est visiblement énervé. Claire me dit qu'il lui a donné des coups. Je vais le voir et lui demande ce qui s'est passé. Il s'emporte et profère des menaces à son encontre car elle l'aurait « cherché ». Je lui demande de s'asseoir sur le banc devant la classe et d'essayer de se calmer. Il va s'asseoir au pied d'un des tilleuls de la cour. Claire semble remise de ses émotions et essuie ses dernières larmes non sans jeter un regard courroucé vers David. Je lui demande si elle peut attendre que nous en parlions au conseil qui a lieu l'après-midi et elle me répond que oui. La récréation continue mais je garde un œil sur David sans trop m'éloigner.

Lorsque je frappe dans mes mains pour clore la récréation, David reste assis dans la cour. Les collègues et leurs élèves ne sont pas encore rentrés. Je rentre en classe avec le rang de mes élèves. David reste à l'extérieur et je demande au métier porte de laisser exceptionnellement la porte ouverte. La classe reprend mais David reste à l'extérieur. Dans un premier temps, je n'interviens pas mais au bout d'un moment, je demande à Fatiah, son apprentie chef d'équipe d'aller lui dire de rentrer. Elle revient seule : David ne veut pas rentrer. J'attends encore un peu espérant qu'il viendra de lui-même mais il n'en est rien et mes collègues ne vont pas tarder à rentrer à leur tour. Je vais le voir et essaie de

⁸³ Barré par David.

⁸⁴ Idem

⁸⁵ Voir le dessin en annexe, p. 145.

⁸⁶ Cette fois-ci, la famille entière est impliquée dans le rejet.

le convaincre. Il fait la sourde oreille et se détourne. Je lui dis que nous avons assez perdu de temps comme ça. Il reste assis. Au moment où j'essaie de le prendre par le bras, il s'allonge sur le goudron de la cour et se replie sur lui-même, en position fœtale, tout en riant. Je lui dis qu'il se comporte comme un petit enfant mais ça n'a pas l'air de le toucher et il garde la même posture. Je lui dis alors que je vais appeler M. et Mme Durand car je ne vois pas trop quoi faire d'autre. Je vais donc chercher rapidement le combiné téléphonique dans la classe toute proche de la directrice.

Quand je ressorts dans la cour, David n'est plus là. Je m'alarme un peu, une de mes collègues me signale qu'il a sauté par-dessus le portillon et s'est enfui vers la route. Une Atsem vient dans la classe et je pars à sa recherche.

Je sors de l'école et ne vois toujours pas David. Je m'avance dans la rue, puis vers une intersection. La route départementale n'est pas bien loin, je m'inquiète vraiment. Soudain, je le vois descendant le lit profond d'un ruisseau à sec dont émerge à peine sa tête. Je m'approche sans bruit et saute à ses côtés. David essaie de s'enfuir mais je le retiens par un bras. Il hurle et se débat tentant de se réfugier dans une grande buse qui traverse la rue. Je l'en empêche et il hurle et se débat avec force essayant de me mordre et de me griffer. Je lui parle mais il ne m'entend pas. Je ne vois pas d'autre issue que de le bloquer à terre. Je le mets au sol, le bloquant avec mon genou sur son dos. Il continue à hurler des « Au secours ! » tout en m'insultant et il essaie d'attraper des cailloux. Il me donne l'impression d'être comme un chat sauvage capturé.

Les insultes et les cris de David se mêlent maintenant de larmes. Toujours allongé, il est tendu comme un ressort prêt à bondir et je continue à le bloquer.

Entre-temps, un personnel de l'école nous a rejoints et je lui ai demandé de dire à la directrice d'appeler M. ou Mme Durand pour qu'ils viennent chercher David car il ne va pas bien. Je parle à David pour essayer de le calmer mais dès que je relâche un peu mon étreinte, il se débat prêt à repartir. Puis, je peux le laisser s'asseoir sans qu'il ne tente de s'enfuir.

Un long moment s'est écoulé avant qu'un monospace vienne se garer à notre hauteur. M. Durand en descend, se déplaçant avec difficulté. Il sermonne David, lui disant qu'il peut être fier de lui pour tout le cirque qu'il a fait. David, la mine piteuse, s'assoit dans le véhicule. Je lui dis que nous prendrons le temps d'en reparler en classe. Il marmonne qu'il ne reviendra plus dans cette école. M. Durand rétorque que ce n'est pas à lui de décider et qu'à force c'est peut-être cette école qui ne voudra plus de lui. En aparté il s'excuse auprès de moi pour l'attitude de David, nous nous saluons et le véhicule repart.

Cet incident m'a semblé durer une éternité. Je regarde ma montre, une vingtaine de minutes à peine s'est écoulée depuis que David a sauté par-dessus le portail. J'ai l'impression d'être vidé de toute mon énergie. Je retourne dans la classe, je rassure les élèves. Je rajoute qu'en quittant ainsi l'école, David s'est mis en danger et que nous aurons à en reparler tranquillement en conseil.

Au conseil, David est noté absent, pourtant j'ai l'impression qu'il n'a jamais été aussi présent. Une bonne douzaine d'amendes sont décidées, certaines concernant des apprentis chefs d'équipe. Je ressens une fois de plus la classe inquiète.

La journée s'achève. Le cartable de David est resté rangé dans un coin de la classe.

IV.16. Un statut particulier

1. Ceinture rouge et dorée

Lundi 21 mars. Mot d'absence avec tampon, écrit par Mme Durand mais signé aussi par son mari.

*Mr Lopez bonjour,
Suite à l'incident de vendredi je sais que vous souhaitez nous rencontrer. A part mardi et jeudi, nous sommes libres tous les soirs et à votre disposition.
Le week-end a été calme. J'espère que la semaine le sera.
Amicalement*

Après la présentation de la journée, comme le veut le rituel de la classe, un élève signale que David est de retour. J'indique alors que vu ce qui s'est passé vendredi, je mets David en ceinture rouge pour l'extérieur (la cour essentiellement) et qu'il reste en ceinture dorée à l'intérieur de la classe. Je répreciserai ce statut au conseil du lendemain.

Pourquoi ai-je mis sans trop réfléchir ce double statut pas très pertinent en place? Peut-être l'idée sous-jacente qu'en classe « ça va mieux » pour David, qu'il y est plus contenu... Peut-être n'ai-je tout simplement pas osé limiter David par la ceinture rouge tout au long de la journée...

Mardi 22 mars. Avant le conseil, j'ai préparé quelques mots que je dis à David à propos de son statut dans la classe : « Par ton attitude vendredi matin, tu t'es mis en danger toi-même. Tu n'y es pas complètement pour rien mais ce qui s'est passé, ça t'échappe en grande partie. Pour que tu sois en sécurité, pendant le temps que je jugerai nécessaire, tu seras en punaise rouge de comportement. Dès que nous sortirons de la classe, tu devras être près de moi. Nous en reparlerons en conseil. Pour l'instant, ce statut ne te permet pas de faire les métiers rang et « un responsable lève la main... » Mais tu peux continuer le métier table d'exposition. » Sur le cahier de conseil est noté : « David est en ceinture rouge pour l'extérieur et dorée en classe. »

Jeudi 24 mars. Le matin, David refuse d'entrer dans l'école. Il est parti dans le champ voisin et tape dans un ballon de foot qu'il a amené. Mme Durand passe devant le portail et me dit que le père d'une atsem, ami assez proche de la famille, vient de décéder et que ça a perturbé David. Puis elle va le chercher. Nous rentrons en classe. David ne viendra pas de la journée.

Vendredi 25 mars. David revient dans la classe avec un mot d'absence signé de Mme Durand :

*Mr Lopez bonjour,
Merci d'excuser l'absence de David hier. Aujourd'hui c'est l'enterrement.
Amicalement*

Conseil : Je critique David pour les coups qu'il a donnés à Claire jeudi dernier. Il paye une amende et il paye trois autres amendes car il a insulté Jules, Boris et Ugo.

J'essaie d'ouvrir un peu tout de même (mais n'est-ce pas trop tôt ?) en proposant à David d'essayer malgré sa ceinture rouge de participer au temps de sport en sachant qu'au moindre problème, il sortira du jeu. En fin de journée, il participe sans incident à la séance d'EPS.

2. Recevoir les parents

Jeudi 31 mars, à 16h30, je reçois Mme Durand. Je reviens sur les derniers jours, difficiles pour David, pour la classe et le maître. Mme Durand me dit que David supporte mal la perspective de la 6^{ème}. Les ennuis de santé de M. Durand et le décès d'un ami de la famille ajoutent à son angoisse. À la maison aussi ça ne se passe pas bien. Elle doit amener David chez le médecin pour voir si le traitement qu'il

prend est toujours approprié. Avec son mari, ils ont inscrit David dans un camp de loisirs pour quelques jours aux vacances de Pâques, avec la ferme intention que cette fois-ci il y aille. Les personnes référentes de l'ASE pensent qu'il faut franchir ce pas, que ça fera du bien à David. Elle me dit aussi que David les épuise et que cette parenthèse leur fera à eux aussi le plus grand bien. David, lui, ne semble pas enchanté par cette perspective.

Lundi 4 avril Je distribue des formulaires concernant l'inscription en 6^{ème} pour la prochaine rentrée scolaire.

3. Un scénario qui se répète

Mardi 5 avril David est agité. Il gêne et bouscule dans et autour de son équipe sans arrêt. Avant la récréation, il a déjà quatre amendes. Il ne participe pas au travail et passe le début de matinée à faire des découpages de feuilles de brouillon avec ses ciseaux. Au début il découpe des formes mais ensuite il les réduit en menus morceaux qui tombent sur son bureau puis au sol. Je lui demande de ramasser et de jeter ces bouts de papier mais il n'en fait rien. Les bouts de papiers restent par terre.

Pendant la récréation du matin, David se dispute violemment avec Maria dont il est notoirement amoureux, la secouant et lui donnant des coups de pied. Sans doute accepte-t-il mal qu'elle lui préfère désormais Boris, et le départ vers la 6^{ème} que nous avons évoqué hier en classe l'inquiète. Je dois intervenir à nouveau pour le maîtriser physiquement. Je l'amène tant bien que mal dans la classe, au sol de laquelle je le bloque. Et le scénario du 18 mars se répète : insultes, hurlements. J'essaie de le calmer en vain. J'ai fait appeler M. Durand par la directrice, il vient le chercher vingt minutes plus tard. Entre temps je n'ai pas relâché les bras de David qui se débattait toujours. Je lui explique que c'est le seul moyen que j'ai trouvé pour le contenir. Je dis aussi à M. Durand et à David que cette situation ne peut pas durer. J'ai autre chose à faire que de devoir maîtriser David tous les quinze jours. Il va falloir en parler et trouver une solution.

Cette situation, cette posture dans laquelle je me retrouve de ne pouvoir faire autrement que de ceinturer, bloquer David, je la vis mal. J'en ressens la grande violence et en même temps elle me renvoie à une certaine impuissance de ma part.

4. Un traitement contre l'angoisse

Jeudi 7 avril, David revient avec un message tamponné et signé de Mme Durand

*Monsieur Lopez bonjour,
Suite à l'incident de mardi, David a rencontré son médecin et l'éducatrice. Cette dernière vous appellera pour une réunion. Le traitement est légèrement augmenté car David ressent une forte angoisse en ce moment. Merci de votre collaboration. Amicalement*

À la réunion des apprentis chefs d'équipe, Thomas nous dit que David est fatigué. David est toujours dans son statut de ceinture dorée dans la classe mais le mettre à l'écart de son équipe ne me semble pas approprié. Je me rappelle de l'état d'angoisse dans lequel il s'était mis lorsque je l'avais écarté un peu de ses co-équipiers début décembre. Je demande à Thomas s'il préfère que David change d'équipe pour le soulager un peu si c'est trop dur, mais il dit que non, il veut bien garder David dans son équipe.

5. Cette classe qui me supporte

Vendredi 8 avril Boîte à questions. Parmi les questions choisies par Louis M. qui préside aujourd'hui, une question anonyme :

Est-ce que où Monsieur Lopez écrit dans son cahier au Quoi de neuf, on a le droit de regarder

Je reconnais l'écriture de David. Plusieurs élèves interviennent un peu dans le même sens : c'est le cahier personnel du maître, on n'a pas le droit de regarder dedans. Je prends la parole: « Nul secret à l'intérieur de ce cahier, je prends quelques notes pour garder trace de ce qui se dit et pour voir comment vous grandissez dans la classe. Ce que je prends en note je ne le montre à personne.»

Autre question anonyme qui suit mais pas écrite de la main de David celle-ci :

Que se passe-t-il dans l'utérus d'une maman quand il y a un bébé ?

Au conseil, David est critiqué par son apprenti chef d'équipe, Thomas, parce qu'il a gêné la classe à plusieurs reprises, notamment mardi. Selon ses termes, « ça fait perdre du temps et ça énerve». David accepte la critique et propose même de doubler l'amende que demande Thomas.

David est critiqué à trois autres reprises et paie trois autres amendes.

Il s'est inscrit en remerciements et prend à son tour la parole. David remercie la classe et M. Lopez parce que c'est la première fois qu'il est dans une classe et qu'on le supporte. Dans les autres classes, continue-t-il, on l'excluait, on le « virait ».

Thomas réagit, étonné. « Tu es là, dans la classe, c'est pas toujours facile, des fois tu es énervant et fatigant mais on va pas te jeter ! C'est normal qu'on te supporte.» Cet échange me touche.

J'ajoute quelques mots : « Ce remerciement que tu fais David, c'est un remerciement de grand en comportement. Ton chef d'équipe a raison, on ne va pas te jeter à la poubelle même si c'est difficile avec toi parfois. Tu dis que la classe et le maître te supportent mais en même temps on ne peut pas tout supporter de toi, on ne peut pas tout accepter de toi, du David qui déborde qui n'y arrive pas. Mais ce que tu dis, ça me fait aussi penser que supporter quelqu'un ça peut se comprendre aussi comme les supporters qui encouragent les joueurs d'une équipe de foot. Et je crois que la classe, elle te supporte aussi dans ce sens, elle te soutient et elle t'encourage à sa façon, parfois elle te porte aussi et quand ça ne va pas elle te contient, elle te limite. Elle t'encourage et elle te résiste à la fois. Nous allons continuer à te supporter David. »

Lundi 11 avril au Quoi de neuf ?, Terry raconte que ses parents ont acheté une nouvelle moto pour son frère. David dit qu'il a acheté une moto toute neuve à 20 €. Malgré les regards incrédules, il affirme avec un sourire « rigoleur » que « Oui ! Oui ! C'est vrai ! », comme un petit enfant qui rit de son propre mensonge.

Mardi 12 avril à la table d'exposition, Louis D. amène la miniature du camion de son papi qui travaille dans les BTP. Amanda nous présente une photo d'elle quand elle a fait ses premiers pas. Et je me dis que David, lui qui fait pourtant le métier table d'exposition, n'y apporte jamais d'objet.

Lundi 18 avril David revient après deux jours d'absence avec un certificat de son médecin traitant qui l'a examiné le jeudi 14 et lui a prescrit le repos au domicile jusqu'au 16 avril. « J'étais fatigué. » me dit-il.

Pendant le Quoi de neuf ?, David nous dit qu'il a été chez un copain pour lui vendre une réplique de fusil à pompe. Avec l'argent obtenu, il veut s'acheter une carabine à plombs. Je lui demande si M. et Mme Durand sont d'accord. Il me répond que oui. Je lui dis que je trouve ça étonnant.

L'après-midi, nous brochons le journal n°31. David participe activement comme à chaque brochage.

6. Refuser de rentrer dans l'école

Mardi 19 avril. Comme annoncé la semaine précédente, je remets les avis de passage pour la prochaine année scolaire. Au conseil, j'en dis quelques mots. Notamment sur le fait que les CM2 iront au collège dans le village voisin, St-Pierre. Je dis aussi que, comme il le sait, j'ai déjà eu l'occasion d'en parler avec lui, David ira dans un autre village, en 6^{ème} SEGPA. « Moi, dit-il, je voulais aller à St-Pierre. » Je lui redis pourquoi nous avons choisi avec M. et Mme Durand cette solution. Tout en lui rappelant mes arguments, je sais bien que la 6^{ème} SEGPA ne sera sans doute pas si évidente que ça non plus pour David.

Après la récréation, nous passons au choix de textes. Cela fait bien longtemps que David n'a pas présenté de texte. Il n'en écrit plus trop du reste. Dans son cahier, un court texte écrit en mars-avril.

L'Afghanistan

Mon frère en ce moment est en Afghanistan. J'ai peur parce qu'il peut mourir.

Sur la page de droite, une arme à feu est dessinée. Il ne présente pas ce texte, ni n'en parle au « Quoi de neuf ? », si ce n'est peut-être au travers de ces répliques d'armes avec lesquelles il joue dans son village. Pendant les récréations où il marche près de moi, je lui ai dit que j'avais lu ce texte. Il me répond que c'est bien vrai et qu'il s'agit bien de son frère Jonas (le fils de M. et Mme Durand) qui est militaire et actuellement en mission en Afghanistan. Ça l'inquiète vraiment. Par la suite, Mme Durand me confirmera la véracité de ses propos.

Pendant le moment de sport qui suit le choix de texte, David et Boris, joueurs d'équipes adverses, s'énervent et s'emportent, en venant même aux mains. Je fais sortir du terrain ces sportifs belliqueux.

Mais après la séance, David refuse de rentrer dans l'école et il reste de l'autre côté de la rue, face au portail. Je dis aux métiers rang de conduire leurs camarades vers la classe, à un grand en comportement de prévenir la directrice, et je reste avec lui.

David ne veut pas rentrer. Je lui dis que je ne vais pas à nouveau le ceinturer pour le ramener vers la classe. Il prend de grosses pierres qu'il casse en les lançant les unes contre les autres. Je lui dis qu'il peut casser toutes les pierres qu'il veut à condition de ne pas se blesser et de ne pas en envoyer sur la rue car c'est bientôt l'heure de la fin des cours et les premiers parents ne vont pas tarder à arriver. Il me rétorque qu'il s'en fout. Il se bute et casse des pierres de plus belle. Je m'appuie contre un arbre, faisant celui qui attend que ça passe, tout en lui disant qu'il n'est pas tout seul, que je ne peux pas m'occuper que de lui. Des parents commencent à arriver et sont surpris par notre présence. Puis David, se dirige vers le portail, je le suis et je le fais entrer dans la cour de l'école puis dans la classe.

7. Ceinture rouge

Jeudi 21 avril David me présente un message signé de Mme Durand :

Mr Lopez bonjour

J'ignore le pourquoi de l'attitude de David mardi. J'espère que tout ira bien.

Merci de votre attention. Amicalement

En débutant la matinée, j'annonce à la classe qu'après ce qui s'est passé mardi avec David, j'ai réfléchi. Je trouve que David ne va vraiment pas bien. La ceinture dorée ne convient plus. David est donc pour l'instant uniquement en ceinture rouge. Je rappelle qu'à ce titre, il n'a plus son permis de circuler dans la classe sans mon autorisation et que pendant les récréations, il doit être à mes côtés. Cette décision ne semble pas l'affecter.

Vendredi 22 avril. Veille des vacances de printemps. Nous regagnons la classe après la séance de chorale de l'école et David ne se met pas au travail, comme c'est souvent le cas depuis quelques temps. Je n'interviens pas et commence avec les autres élèves la mise au point du texte choisi mardi.

Puis il se met à démonter et remonter son stylo quatre couleurs à plusieurs reprises. Comme il devient bruyant, son apprenti chef d'équipe lui met un gèneur. David enlève un à un les quatre tubes d'encre. Ensuite il joue sur son bureau avec le ressort, le faisant rouler puis rebondir. Il finit par tordre et étirer le ressort. Je lui demande d'aller le jeter à la poubelle. Il est fermé, ne m'écoute pas, continuant à tordre le bout de fil de fer dans tous les sens. Je sens que ça ne va pas bien se passer.

C'est l'heure de la récréation. Je répète à David de jeter ce ressort à la poubelle avant de sortir. Il se lève et se dirige à l'opposé, vers la porte de sortie restée ouverte, bout de fer en main. Je l'intercepte au passage et lui dis qu'il ne sortira de la classe qu'avec mon autorisation, car il n'a plus son permis de circuler, et après avoir jeté ce ressort. Il se débat violemment essayant de me donner des coups et il me hurle des insultes. Une fois de plus, je le ceinture et le mets à terre pour l'immobiliser. Nouvelle épreuve de force...

Thomas a entendu les cris et revient vers la classe. Il est visiblement paniqué par la scène qu'il a sous les yeux. Je lui demande d'aller prévenir la directrice et de refermer la porte : je ne tiens pas à ce que tous les élèves de l'école qui sont maintenant en récréation viennent au spectacle. La directrice arrive rapidement, téléphone en main. Elle a déjà appelé M. et Mme Durand mais ils ne vont pas pouvoir arriver d'ici un moment. Cette fois encore, j'essaie d'apaiser David en lui parlant peut-être pour me rassurer moi-même dans cette longue attente mais je suis à bout d'arguments... et de patience

Au bout de trois quarts d'heure, M. Durand arrive enfin. Je lâche David qui se relève. M. Durand est en colère et le gronde puis lui lance : « Prends toutes tes affaires ! » Ce à quoi David répond par un « Yes ! » enjoué. Pendant qu'il range son cartable, M. Durand s'excuse une fois de plus de l'attitude de David qu'il met cette fois-ci sur le compte de sa crainte d'aller dans un camp de loisir la semaine suivante. En partant, David verse ostensiblement sa monnaie, ses écus sur son bureau.

L'après-midi, au conseil David est marqué absent. Je fais tout de même inscrire dans le cahier des décisions que « pour l'instant, David reste en ceinture rouge. »

À 16h30, nous sommes en vacances pour quinze jours...

8. Du 26 au 29 avril, en stage

Du 26 au 29 avril, je fais partie de l'équipe des responsables du 1^{er} stage de Pédagogie Institutionnelle de l'Association Champ P.I. à Vendres, dans l'Hérault. Au cours de ce stage, j'aurai l'occasion de réentendre deux monographies présentées par leur auteur, *Le « Quoi de neuf ? » avec des petites sections* de Françoise Théron⁸⁷ et *Laurianne : Fille* de Brigitte Vicario⁸⁸. Après avoir échangé avec les autres responsables aux rares moments de répit que nous laissait le stage, je commence à me demander s'il ne vaudrait pas mieux que David revienne à nouveau à mi-temps dans la classe.

La semaine suivant le stage, je commence à rédiger ces notes sur David.

⁸⁷ In Association du Champ P. I. *Dossier du Champ P.I. n°2, Témoignages de pratiques dans nos classes coopératives ; Monographies*. Carcassonne, 2011, pp. 109-118

⁸⁸ Laffitte, R., (2006) pp. 135-153

IV.17. Gérer la ceinture rouge

1. Repartir « normalement » ?

Lundi 9 mai. Rentrée. David revient à l'école. Mme Durand me dit qu'il n'est pas très en forme, même un peu malade mais qu'il a tenu à venir aujourd'hui. Il ne semble pas aller au mieux en effet et a une petite mine. Il vient au « Quoi de neuf ? » mais ne s'inscrit pas et ne pose pas de question.

En milieu de matinée, il me dit qu'il ne se sent pas bien et il a l'air épuisé en effet. Je le rassure et lui dis que je vais appeler chez lui parce qu'il n'est vraiment pas en forme. Dans l'attente, il se repose bras croisés sur son bureau. Cette fois-ci, il quitte la classe « normalement », comme cela arrive fréquemment quand un élève est malade. Comme si quelque chose se rejouait ce jour-là par rapport à son départ tonitruant la veille des vacances. Quitter la classe ce jour-là, normalement, pour une fois, pour pouvoir repartir « normalement », redémarrer dans la classe ?

2. David ceinture rouge... une sortie possible

Mardi 10 mai dans l'après-midi, pendant le moment « Je lis/j'écris », David écrit un texte libre qu'il ne présentera jamais. Pour la première fois, il précise sous le titre par deux lettres que c'est une histoire vraie.

Ma sœur

h. v.

Un jour, ma sœur me soulait moi et un copain. Elle arrêta pas de venir dans ma chambre. Avec mon copain on lui a dit : « Viens voir derrière, on a envie de te monter quelque chose. » Et derrière [la maison] il y avait la piscine. On l'a attrapée et on l'a jetée dans la piscine. »

Au conseil nous programmons pour jeudi une sortie pédestre dans les environs de Ste-Croix. Enfin, car cette décision, répétée chaque mardi, avait été adoptée le 9 novembre... Certes la météo n'était pas des plus idéales et nous avons bien eu d'autres choses à faire, mais c'est la première fois que je me débrouille pour différer autant une sortie. La présence débordante de David n'y est sans doute pas pour rien... Et j'ai l'impression de ne m'être pas autorisé à sortir de l'école avec ou sans David. Ce ne sera pas le cas ce jour-là puisque j'explique au conseil que David étant en ceinture rouge, il ne pourra pas venir en sortie cette fois-ci. Il se met trop en danger par moments pour qu'il puisse venir avec nous en toute sécurité. Il dit qu'il aurait voulu venir avec nous mais accepte ma décision sans trop rechigner.

Je propose aussi un aménagement de la ceinture rouge de David. Il restera la moitié du temps de chaque récréation près de moi, et durant l'autre moitié, il pourra aller avec les autres, sous ma surveillance. S'il sent que ça ne va pas, il pourra rester ou revenir avec moi. De même, si je vois que ça ne va pas, je lui demanderai de venir à mes côtés. Son apprenti chef d'équipe, Thomas approuve cette mesure et David quant à lui est ravi.

3. Choix de texte : rester petit ?

David présente un autre texte qu'il a écrit en début d'après-midi. Là aussi, pour la première fois, il précise sous le titre que c'est une histoire imaginaire.

Les musiques

h. i.

Bonjour les enfants. Aujourd'hui nous allons préparer des musiques pour la chorale. Vous allez proposer des musiques et le monsieur qui va venir choisira une musique d'entre vous.

Toc toc toc !

Il arrive.

Bonjour monsieur !

Bonjour les enfants ! Nous allons commencer. Toi, là, chante ta musique.

D'accord.

Vas-y.

Sexy fille. Oui ! Sexy fille. Oui, oui

STOOP !! Arrête-toi, on a compris. Et toi là ?

D'accord Je suis un boss. Je suis un boss. Je suis spidermane mane mane mane.

STOOOP !! On va apprendre « Au clair de la lune ».

David a entouré dans son cahier les deux passages qu'il chantonne sur un air à la mode. Il fait clairement référence avec un certain humour à la chorale de notre école dont les chansons sont pour le moins classiques et qui contrastent avec les propositions des élèves de l'histoire. Son texte ne sera pas choisi. C'est le dernier texte libre que David a écrit dans la classe et dont j'ai pu garder trace.

4. David découpe ses cahiers

Jeudi 12 mai, à la réunion des apprentis chefs d'équipe, Thomas dit que David fait souvent n'importe quoi. Nous avons tous vu qu'il ne participe que très épisodiquement aux apprentissages, dessinant sur des feuilles de brouillon qu'il découpe ou déchire, gribouillant sur ses cahiers. Je lui dis que dans l'état dans lequel David est actuellement, il ne peut pas faire autrement, et je rappelle que les apprentis chefs d'équipe ne sont pas responsables du fait que leurs équipiers travaillent ou pas.

L'après-midi, nous faisons la sortie prévue. David est resté chez lui.

Lundi 16 mai, pendant les rangements et métiers du matin, David se fabrique avec des feuilles de brouillon une petite mitraillette avec laquelle il fait mine de tirer sur certains élèves en riant. Thomas lui met un gêneur et il pose son arme de papier sur son bureau.

Lors du Quoi de neuf ?, David nous raconte son tournoi de foot du week-end. Il a joué au poste de gardien de but puis d'attaquant. Un élève lui demande le poste qu'il préfère. Il répond qu'il ne sait pas et rajoute même : « Moi, je ne sais pas choisir. »

Mardi 17 mai. En fin de matinée, David, dans un calme apparent, se met à découper avec ses ciseaux son cahier de classe. Il demande l'autorisation de se lever pour aller jeter ces lambeaux à la poubelle à papier. Puis il passe à celui de poésies et chants, sous le regard médusé de ses camarades. Je lui dis que c'est dommage car c'est son travail mais qu'après tout ça lui appartient. Je prends tout de même la précaution de lui demander de donner ses manuels de français et math à son chef d'équipe, ce qu'il fait. Voyant qu'il continue à découper minutieusement, je lui dis que je vais appeler M. Durand car je pense qu'il ne va pas bien. Quand j'indique à David que M. Durand va venir le chercher, aussitôt il pose range ses ciseaux et semble s'apaiser. Il ne découpe plus rien et attend tranquillement l'arrivée de M. Durand.

Au conseil, beaucoup de décisions annoncent la fin de l'année scolaire qui se profile. Sans doute ces décisions et informations sont-elles de saison mais peut-être ai-je aussi hâte que cette année scolaire s'achève...

Encore une journée éprouvante donc. Je me dis que David comme tous les autres élèves de la classe voit que la fin de l'année scolaire approche, mais peut-être que lui a particulièrement du mal à le

supporter. Ses cahiers qu'il déchire me donnent l'impression qu'il veut anticiper cette fin, un peu comme pour la dépasser, voire la conjurer⁸⁹.

5. Mercredi 18 mai Réunion du ChamPignon de Béziers

Pendant mon « Quoi de neuf ? » je fais un long point sur David. Je dis à mes compagnons du ChamPignon tout le fil à retordre que me donne David et toute l'énergie que j'y laisse. Ça ne peut pas continuer comme ça. Ils m'écoutent et leurs paroles me sont d'un grand soutien. Ils me conseillent aussi de rencontrer l'Inspecteur de la circonscription pour le tenir informé de la situation. D'essayer quand c'est possible de laisser marcher David dans la cour, le laisser déambuler pour faire retomber la pression. D'accepter de le laisser découper ou déchirer ses cahiers, mais en lui faisant tout de même payer une amende. Les uns et les autres me disent qu'au lieu de l'immobiliser, je dois le dé-ceinturer et me dé-coller de lui. Lui dire aussi d'aller s'asseoir à une place à l'écart au fond de la classe quand il sent qu'il ne va pas bien.

Je me sens un peu dépassé par la situation et même si j'entends les échos qui me sont renvoyés, je doute d'avoir la force et le détachement pour être en mesure de les mettre en pratique.

6. Le traitement

Jeudi 19 mai David est de retour. Tout le monde est installé pour le « Quoi de neuf ? » et je prends la parole. Je reviens sur ce qui s'est passé mardi, et les jours précédents. David, à des moments, explose. Tout le monde a des peurs mais il arrive que les peurs qu'il a dans sa tête prennent le dessus, parfois elles sont plus fortes que lui. D'où ce qui s'est passé mardi ou d'autres fois. Puis je m'adresse plus directement à lui. « Quand tu sens que ça ne va pas aller, tu peux t'asseoir au fond de la classe sur cette chaise à la grande table, le temps que tu jugeras nécessaire, cinq minutes, plus s'il le faut. Quand la pression est redescendue, tu peux revenir à ta place⁹⁰. » Mes paroles semblent être entendues.

À la fin des cours, Mme Durand me demande comment va David. Je lui réponds sans trop m'étendre que ça ne va pas trop bien pour lui en ce moment et que ce n'est pas facile pour personne. Elle me dit que pourtant il prend son traitement, du *Risperdal*. Je me renseigne pour savoir de quoi il s'agit. Ce médicament est utilisé pour des pathologies assez lourdes.

7. Se souvenir de la petite enfance

Lundi 23 mai, durant le Quoi de neuf ?, Claire raconte qu'elle a dû ramasser du linge qui était étendu car il s'est mis à pleuvoir très fort. « Et puis il a grêlé. Ma petite sœur a dit : « C'est la première fois qu'il grêle. » Pourtant il avait déjà grêlé quand elle était petite. Elle ne s'en souvient pas parce que je crois qu'elle a eu un accident au crâne quand elle était petite. »

David fait une remarque : « Des fois, on a du mal⁹¹ à se souvenir des choses qui se sont passées dans notre enfance. » D'autres élèves réagissent et parlent de ce dont on croit se souvenir mais qu'on nous a raconté ou parce qu'on a vu des photos. Certains font ainsi référence à des photos qu'ils ont amenées à la table d'exposition. Marc a des larmes qui lui montent aux yeux. Il se lève et va chercher un mouchoir. Une remarque apparemment anodine peut toucher. Personne ne se moquera de Marc.

⁸⁹ Que coupe-t-il ? En lien avec cette difficulté avec la séparation, cette peur d'être abandonné à nouveau comme les enfants qui quittent la famille d'accueil évoquée dans la première partie. C'est lui qui coupe, ce n'est pas quelqu'un d'autre qui le coupe....

⁹⁰ C'est la fonction de crèche, une des formes du « statut R » que René LAFFITTE décrit comme « une aire vivable pour ceux qui errent sans trouver de place. » Laffitte, R., (2006) p. 247

⁹¹ On peut entendre l'expression on a des difficultés mais aussi... on a du mal, ça fait mal.

Mardi 24 mai Au Conseil, nous parlons de l'organisation de la journée de travail du 6 juin à Carcassonne. Je dis aussi que si David est encore en ceinture rouge, il ne pourra pas venir à Carcassonne ce jour-là⁹². David fait celui qui s'en moque mais visiblement, cette décision le touche. Je dis bien que ce n'est pas une punition mais que l'état dans lequel il est actuellement ne rend pas possible sa participation à cette journée de travail autour de la cité médiévale.

8. Les psychologues : Y'a les bons psy et les pas bons

Jeudi 26 mai, David s'est inscrit au Quoi de neuf ? : « Hier, mercredi, je devais aller au psy au centre de Montpellier. Je voulais pas y aller. J'y suis allé pour faire plaisir à ma mère. J'en ai eu marre chez le psy. Je suis sorti. J'ai marché. Comme j'avais voulu partir, je suis parti. Je suis sorti de Montpellier et j'ai marché vers chez moi sur la route de Montferrier. J'en ai marre. Ma mère m'a dit que ma photo avait été envoyée à la police et à la gendarmerie. En marchant, j'ai vu un serpent vert sur le bord de la route. Des gendarmes m'ont ramené à la maison. J'en ai marre, mon père il arrête pas de râler. »

Alex, qui lui aussi pour d'autres raisons a souvent à faire à un psychologue, lui demande : « Mais pourquoi t'en as eu marre chez le psy ?

- Il disait que je suis hyperactif et que je devais prendre encore des médicaments. »

Vendredi 27 mai, Jules préside la Boîte à questions. Il choisit une première question et une autre « qui lui ressemble », toutes deux anonymes. Elles occuperont le quart d'heure réservé dans l'emploi du temps pour ce moment-là. « À quoi sert la psychologue scolaire ? » « C'est quoi un psychologue ? »

Profusion d'interventions. Je prends quelques notes rapides. Le président donne la parole d'abord à David : « Un psychologue, ça aide à travailler. Mais un psychologue, c'est un psy. »

Alex D. « Moi, quand mon père est mort, j'avais été chez le psy. »

Louis D. « Moi quand j'étais petit, j'avais un problème et j'ai été chez le psy pour le sortir. »

Terry « Le psychologue scolaire, c'est pour tester l'intelligence. »

David « Je suis allé chez le psy pour des problèmes de quand j'étais petit. Y'a les bons psy, et les pas bons. »

9. Les sept pierres

Lundi 30 mai, au Quoi de neuf ?, ça parle beaucoup autour de la fête des mères qui vient d'avoir lieu. David raconte qu'il a invité Ancelin chez lui. Ils se sont baignés dans sa piscine et ils ont joué avec la réplique d'une Kalachnikov. C'est la première fois que David reçoit chez lui un élève de la classe.

En fin d'après-midi, séance de sport autour d'un jeu traditionnel de construction/déconstruction : les sept pierres⁹³. Tout se déroule bien. David prend part au jeu, mais à la fin de la séance, comme il l'avait fait le 19 avril, il se met à jeter des pierres les unes contre les autres pour les casser, refusant de regagner la classe. Lorsque je lui dis qu'il va falloir que j'appelle une fois de plus chez lui, il se met à casser les pierres avec encore plus d'énergie. Les autres élèves sont rangés à proximité. Je demande à un grand en comportement de dire à la directrice qu'il faudrait passer ce coup de fil. Quelques

⁹² A posteriori on pourrait se demander comment croire qu'il pourrait aller mieux en si peu de temps...

⁹³ Deux équipes de sept à dix joueurs s'affrontent : les attaquants qui vont essayer de s'emparer d'une tour formée de sept pierres en la détruisant dans un premier temps pour la reconstruire aussitôt et les défenseurs qui vont tirer sur les attaquants afin de les éliminer. http://www.cemea.asso.fr/IMG/pdf/cemea_C_central68.pdf

minutes après David s'arrête et commence à se diriger vers l'école puis il regagne le rang et nous rentrons. Arrivé à sa place, il s'affale sur son bureau, posant sa tête sur ses bras croisés. Entre-temps, M. Durand a été appelé par la directrice et vient le chercher quelques minutes avant la fin des cours.

10. David déchire ses cahiers

Mardi 31 mai. Début de matinée, David arrive dans la cour et s'assied près de moi à l'endroit où il se met habituellement pendant les récréations. Pas un regard ni un mot échangé.

Une fois dans la classe, avant la table d'exposition, je lui adresse quelques mots que j'ai préparés, les autres élèves écoutent. « David, tu es là pourquoi ? Si c'est juste pour les récrés et les copains, ce n'est pas le lieu. Ici, ce n'est pas une garderie. Je sais bien que ce qui t'arrive ça te dépasse. Je crois qu'il y a beaucoup trop de choses qui t'inquiètent. Tu as sans doute du mal à gérer tes émotions, et ça déborde. Tu as du mal avec les limites et les lois, tu t'y cognes, et parfois ça fait mal. Mais on ne peut pas accepter l'attitude que tu as eu hier après-midi. Tu payes une amende directement. » Sur quoi, il s'exécute sans mot dire.

La classe continue. Au bout d'un moment, Thomas, son apprenti chef d'équipe, inquiet, vient me voir : « David, il tremble et il commence à déchirer ses cahiers. »

Je m'approche de son bureau et je vois effectivement David assez tendu qui déchire lentement les pages d'un de ses cahiers. Je dis alors à Thomas : « Ce sont ses cahiers. Tant pis pour lui. » Tous les cahiers qui lui restaient y passent l'un après l'autre. S'ensuit un moment de répit. David regarde fixement les lambeaux amoncelés sur sa table.

Puis, il prend sa monnaie de classe et tout en souriant déchire méticuleusement ses billets. « Tant pis, dis-je, c'est ton argent, tu en fais ce que tu veux. » Il se lève et va jeter le tout dans et autour de la corbeille à papier. Puis il circule en tous sens à travers la classe, n'obéissant pas quand je lui ordonne de se rasseoir, alors que je lui rappelle qu'il n'a plus de permis de circuler.

Il va vers la table d'exposition, prend un morceau de lave apporté le matin par un élève, le regarde de tous les côtés et le pose. Puis il continue à arpenter sans cesse la classe. Je m'adresse ensuite à lui : « David, je crois vraiment que ça ne va pas bien. Il vaut mieux que j'appelle tes parents. » Il s'arrête aussitôt et regagne sa place dans son équipe. Un élève est allé chercher le téléphone et je passe le coup de fil.

Un instant plus tard, David se met à gêner ses coéquipiers, les bousculant, jouant avec leurs affaires. Malgré les demandes son apprenti chef d'équipe et les miennes, il continue. Je le mets légèrement à l'écart de son équipe. Il repousse son bureau vers ceux de ses coéquipiers et se calme.

Les autres élèves sortent en récréation. La porte est ouverte. David, apparemment apaisé ou alors épuisé, reste assis.

Lorsque M. Durand arrive, il est excédé. « Mais qu'est-ce qu'on va faire ? » Je réponds : « Je crois qu'il faut que nous fassions une réunion pour faire le point.

- Encore une ?

- Oui, ça me semble indispensable. Nous nous verrons mardi 7 juin, après le long pont de l'Ascension qui commence ce soir et la journée de travail à Carcassonne lundi prochain, sortie à laquelle David ne pourra pas participer. Je demanderai aux personnes référentes de l'ASE d'être aussi présentes.

- Je crois que David est en train de partir de la classe.

- Il y a d'autres façons de le faire. »

Après le départ de David, je dis quelques mots aux autres élèves. « David ne va pas bien en ce moment, je crois que vous vous en rendez compte. C'est plus fort que lui et il doit en souffrir. Je pense qu'il a du mal à se faire à l'idée qu'il va quitter la classe à la fin de l'année. Mais il va falloir l'aider à trouver d'autres façons de faire pour partir. »

Au Conseil, une grande partie de la séance est consacrée à l'organisation de la journée à Carcassonne. David est bien sûr noté absent, mais une fois de plus, ça parle beaucoup de lui et de sa non-participation à cette journée. Après une discussion, quelques élèves de la classe insistent pour dire qu'on pourrait tout de même essayer, mais je maintiens la décision, en tant que maître de la classe : « David ne participera pas à la journée de travail à Carcassonne car en tant que ceinture rouge, il n'en est pas capable actuellement. »⁹⁴

Lundi 6 juin, nous sommes à Carcassonne pour une journée de travail dans la cité médiévale. Sans David. La saison a démarré, la foule des visiteurs, touristes ou scolaires, est déjà imposante. Et je me demande ce qui aurait pu se passer si David était venu avec nous...

IV.18. Réussir le départ de David

1. *Reposer un contrat*

Mardi 7 juin, à 16h30, je reçois dans la classe la directrice de l'école, les personnes référentes de l'ASE, M. et Mme Durand ainsi que David pour la réunion que j'avais demandée le mardi précédent. La veille, j'ai eu une longue discussion au téléphone avec Brigitte Vicario, discussion qui m'a permis de préparer cette rencontre. J'expose donc qu'il y a une nécessité de reposer un nouveau contrat :

« David a du mal à supporter l'école depuis quelques temps. J'entends bien que c'est difficile pour David de quitter la classe et que c'est en partie cette inquiétude qui engendre ce comportement. Mais là, ce n'est plus possible de continuer ainsi. Un point limite est atteint. Après avoir plusieurs fois tenté de fuguer de l'école, lundi dernier David s'est mis à jeter et casser des pierres, refusant une nouvelle fois de rentrer en classe. Mardi dernier, il a déchiré ses cahiers et ce qui est déchiré, c'est perdu.

Ce n'est pas à David de décider quand il vient ou pas, quand il part en faisant venir son père. David a certes du mal à quitter la classe, mais il y a d'autres façons de faire. Actuellement, une journée entière c'est trop long pour David et c'est trop long pour la classe car il n'est pas seul dans la classe et il mobilise trop d'énergie.

Donc je vous propose qu'à partir de jeudi, il ne vienne qu'à mi-temps, sur le même rythme que lorsqu'il a été accueilli dans cette classe l'an dernier : lundi matin, mardi après-midi, jeudi matin et vendredi après-midi. »

Une brève discussion s'engage entre les adultes présents et chacun s'accorde sur le fait que la situation actuelle ne peut pas durer. Tenter la classe à mi-temps pourrait être une solution. M. et Mme Durand disent que de plus, il quittera la classe avant la dernière semaine d'école sans doute.

⁹⁴ La classe est fortement perturbée par les dernières crises de David. Rassurer, ne pas culpabiliser, remettre du sens... mon objectif principal lors de ce conseil est que la classe puisse se terminer sereinement

Quand je demande son avis à David, il me répond d'un ton péremptoire : « C'est nul. Moi, je veux venir toute la journée. » Ce à quoi je réponds : « Ce n'est pas toi qui décide David. » La réunion s'achève et David sort en me lâchant un air boudeur.

Je me rends ensuite au siège de la circonscription où m'attend l'Inspecteur pour un rendez-vous que j'avais sollicité. Il me reçoit et je lui expose la situation de ces dernières semaines, et ma décision de revenir à un accueil à mi-temps jusqu'à la fin de l'année scolaire.

Il me dit alors qu'il a été surpris par le fait que David puisse rester dans une classe aussi longtemps. Au départ, même s'il avait toute confiance en ma pratique, il pensait que cette tentative d'accueil et de rescolarisation se solderait rapidement par un échec. C'est donc déjà très bien que David ait pu être scolarisé tant bien que mal autant de temps. Il ajoute que des élèves comme lui, on devrait pouvoir les laisser déambuler seuls dans la cour quand ça ne va pas bien, faisant ainsi écho à ce que mes compagnons du ChampIGNON m'avaient dit. Je me vois mal laissant David s'évaporer dans la nature. L'inspecteur me dit qu'il me comprend mais que c'est pourtant ce qu'il faudrait faire. Validant ma décision d'accueil à mi-temps, il me souhaite bon courage pour ces dernières semaines de classe.

2. Retour en ceinture dorée

Jeudi 9 juin, en commençant la classe, je prends la parole pour expliquer ma décision en espérant que ce mi-temps permettra d'accompagner David jusqu'à la fin de l'année. Et m'adressant à lui : « On ne t'abandonne pas David. »

À la réunion des chefs d'équipe, Thomas nous dit que David s'est remis au travail. Je modère son enthousiasme en remarquant que ce n'est que depuis ce matin, et qu'il ne faut tout de même pas s'attendre à ce que la décision que j'ai annoncée ait des effets miraculeux.

Vendredi 10 juin, au Conseil, David n'a pas été critiqué. Cela faisait bien longtemps...

Jeudi 16 juin, en Réunion des chefs d'équipe, Thomas nous dit que David s'est vraiment calmé et que le mi-temps doit lui faire drôlement du bien. Je propose de retirer lors du prochain conseil la ceinture rouge à David et de le mettre « simplement » en ceinture dorée puisqu'avec ce mi-temps, il a un statut particulier dans la classe. Tous sont d'accord.

3. Je savais pas ce que j'avais

Lundi 20 juin Au Quoi de neuf ?, plusieurs élèves parlent de la fête des pères qui vient d'avoir lieu. David, lui, raconte son tournoi de foot. « Dans les vestiaires, quelqu'un avait déplacé mes affaires. Sur le terrain, je savais pas ce que j'avais. J'arrivais même pas à arrêter des buts simples. » Je lui dis que son nouveau traitement (qui vient d'être doublé) qui le fatigue ne devait pas y être pour rien.

4. Un départ annoncé

Jeudi 23 juin, David me remet un message sous enveloppe de Mme Durand :

Mr Lopez bonjour,

Comme évoqué lors de la dernière réunion, David arrêtera l'école vendredi soir (en même temps que sa sœur). La semaine prochaine étant consacrée à faire connaissance avec son futur Directeur [de SEGPA] ainsi que les lieux où il va entamer son prochain périple. Et à stabiliser son nouveau traitement. Je sais qu'il est important pour vous et pour David que votre séparation soit une réussite (mon mari devait vous appeler mardi, mais il a « zappé »). Ce sera la première séparation réussie de

ce gamin malmené par la vie. Encore merci de nous avoir aidés à bâtir et faire grandir cet enfant qui, s'il n'est pas de notre sang, est de notre cœur.

Notre amitié sincère.

PS : Si cette lettre est écrite à l'ordinateur, c'est juste parce que mes mains m'interdisent maintenant une écriture qui m'agrée.

Au Quoi de neuf ?, David nous dit qu'il est content car son père l'a laissé sortir dans son village avec des copains. Il a même pu aller se baigner avec eux. Je lui dis que si son père l'a autorisé, c'est qu'il lui fait confiance. « Je crois. » répond-il en souriant.

Dans la matinée, nous brochons le dernier journal de l'année.

5. Dernier jour de classe : Je me souviens

Vendredi 24 juin, dans la journée, nous réalisons un « album express » : *Je me souviens* dans lequel chaque élève raconte brièvement un moment qui l'a marqué au cours de cette année de classe. Cet album clôt nos productions comme celui qui porte sur *Nos vacances* les avait entamées.

David est présent seulement l'après-midi, comme convenu. Il a dû préparer son départ avec l'aide de Thomas, récupérant ses affaires et ses dessins qui, ayant été archivés tout au long de l'année, ont pu échapper à ses moments de découpage et déchirage. Pour l'album *Je me souviens*, il prend tout de même le temps d'écrire et de recopier rapidement:

Je me souviens du goûter qu'on avait fait en classe. On avait bien rigolé. Et c'était très bon.

Il évoque un goûter que nous avons fait pour la précédente parution du journal, alors qu'en fin de journée nous allons fêter le dernier numéro paru. Sur son dessin, le code voix, un des symboles de la loi, est bien en vue.

Dernier conseil de l'année. Je fais l'historique sur deux ans des progrès de la classe en affichant les tableaux des progrès successifs. David dont les progrès⁹⁵ dans les apprentissages pourraient sembler bien modestes à d'aucuns, écarquille ses yeux. Il n'en revient pas de tous ses changements de ceintures.

David paye une amende et arrête de jeter des bouts de plastique.

David paye une amende car il a fait mal à Louis M.

David s'est inscrit dans la rubrique remerciements et prend la parole quand vient son tour :

« Je remercie M. Lopez car il m'a aidé et m'a permis de progresser.⁹⁶ »

Je réponds : « J'ai entendu, David. »

Richard Lopez

août 2013

⁹⁵ Ses ceintures fin juin 2011 : bleu clair en écriture, vert foncé en lecture, vert clair en français, vert foncé en écrivain, bleu clair en numération-opérations, vert clair en géométrie, mesures et problèmes, soit un petit niveau CE2.

⁹⁶ Bien entendu, à travers « M. Lopez », c'est aussi la classe TFPI que David remercie, car sans elle, je n'aurais rien pu faire de tout cela.

V. Ce qui est mis en œuvre dans une classe T.F.P.I.

V.1. Temporalité de l'accueil et fonction d'accueil

1. Admission et accueil

À la lecture de ce texte monographique, on aura constaté combien l'accueil occupe une place prépondérante dans la façon dont David entre et prend place dans la classe. Car il s'agit bien d'accueil. La façon dont cet enfant « atterrit », remet pied sur terre dans cette classe, n'est pas une simple admission⁹⁷ à laquelle l'instituteur aurait charitablement consenti. Pour éclairer cette dimension, la fonction d'accueil, éminemment présente dans la Pédagogie Institutionnelle, je me référerai à Jean Oury. Le bref historique retranscrit plus haut a mis en exergue ce qui lie indissociablement Psychothérapie Institutionnelle et Pédagogie Institutionnelle, leur compagnonnage.

Lors de son audition, le 31 janvier 2013, par la commission de santé mentale de l'Assemblée Nationale⁹⁸, Jean Oury a abordé ce qu'il entend par fonction d'accueil. Le contenu de cette partie de l'audition qui porte essentiellement sur le milieu psychiatrique pourra sans grand dommage être appliqué à ce qui peut se passer dans les écoles où bien souvent, là aussi, l'admission prend le pas sur l'accueil⁹⁹.

« La fonction d'accueil, c'est accueillir l'autre dans sa spécificité et dans sa singularité, tel qu'il est. Sans appréhension ni frayeur, établir ou rétablir la confiance le plus tôt possible. Accueil à ne pas confondre avec l'admission qui est le simple fait d'inscrire un nom, une inscription administrative. Il faut des journées entières pour accueillir. La fonction d'accueil est concrète. Dans ce but, un groupe a été formé au sein de la clinique. (...)

Si on ne prête pas attention à l'accueil, si on ne soigne pas l'accueil, on crée des pathologies par le manque d'accueil, liées à l'esseulement qui peuvent par la suite fausser le diagnostic et avoir pour conséquence un avenir sombre. (...)

Il s'agit donc d'approcher l'autre. Même dans les cas les plus détériorés, contrairement à ce que disent beaucoup de psychanalystes, il y a du transfert. [J. Oury cite la psychanalyste] Gisela Pankow¹⁰⁰ qui dans son travail sur

⁹⁷ En entendant par *admission* que certains enfants, les plus difficiles, sont tout juste tolérés dans la plupart des classes, on ne serait sans doute pas loin d'une certaine réalité.

⁹⁸ Audition, le 31 janvier 2013, par la commission de santé mentale de l'Assemblée Nationale <http://www.assemblee-nationale.tv/chaines.html?media=3888&synchro=1804784&dossier=12>

⁹⁹ Les lignes qui suivent sont extraites d'une retranscription partielle que j'ai effectuée en visualisant cette audition.

¹⁰⁰ Gisela Pankow, psychiatre, (1914-1998) a travaillé sur l'abord thérapeutique des psychoses et autres formes apparentées de désorganisation psychique.

l'analyse des psychoses disait que les schizophrènes qui arrivent dans un tel état sont comme des grands brûlés. C'est arraché, il y a des plaies à vif. Il faut faire comme chez les brûlés, des greffes, des greffes de transfert. Ce qui est dissocié, c'est le transfert et c'est avec ça qu'on peut travailler. Si on dit qu'il n'y a pas de transfert, c'est « foutu ». (...)

Lorsqu'un malade se voit étiqueté comme handicapé mental, lui qui fait un effort permanent pour ne pas être handicapé, c'est loin de lui faire plaisir. La fonction d'accueil permet un autre regard sur les personnes. »

Que nous évoquent ces phrases de Jean Oury quant à la classe institutionnelle ? L'accueil tel que nous le pratiquons s'attache à faire signe vers l'Autre, ce nouvel arrivant qui débarque avec son histoire intime dans un espace déjà en cours d'institution. Avant que de le connaître, le reconnaître, lui adresser des signes de reconnaissance. Reconnaître en lui ce « même-que-moi » qui est dans l'autre, et tout en acceptant de lui sa singularité. « Faire avec » ce « tel qu'il est », et non pas être dans l'attente ou dans la recherche, voire l'exigence, d'une assimilation dépersonnalisante, d'une conformation à l'idéal d'élève projeté par le maître.

2. Le « comité » d'accueil

L'accueil qui, on l'aura compris, ne se borne pas à l'admission, s'étale sur plusieurs jours, voire plusieurs semaines. Le collectif accueillant se doit de respecter la temporalité de l'accueil de chacun, sans brusquer son rythme singulier, « respectant ainsi le rapport du sujet à son propre désir¹⁰¹. »

« Parfois, il faut un mois ou deux pour accueillir, attendre un peu qu'il y ait quelque chose qui se passe, que la personne se manifeste ; la fonction d'accueil c'est tout d'abord de tenir compte de l'autre comme dans toute Humanité qui se respecte¹⁰². »

Si dans la clinique institutionnelle un groupe ou « comité » d'accueil est constitué, dans la classe, c'est au sein d'une petite unité de vie, l'équipe de travail, que cet accueil va plus particulièrement opérer. C'est notamment là que la fonction d'accueil s'avère « concrète », et non pas dans une vague injonction adressée au groupe entier de bien accueillir le nouvel arrivant.

¹⁰¹ Laffitte, P. J., Conférence enregistrée le 04-10-2012, plateforme Agora, Aprene-UPVD

¹⁰² Oury, J., Séminaire de Sainte Anne, Le transfert 2, Novembre 2012

Son chef d'équipe, mais aussi ses co-équipiers, seront ainsi plus particulièrement disponibles pour lui apporter précisions et explications au fur et à mesure de ses besoins dans son cheminement d'inscription dans la classe. Ainsi, l'accueil ne se situe-t-il pas dans une relation duelle aliénante avec le « maître sensé savoir », mais dans l'institution d'un dispositif avec ses pairs, investis de cette « autorisation » à transmettre. Ce dispositif est relié directement à une autre institution, la réunion hebdomadaire des chefs d'équipe, au cours de laquelle de nombreux échanges ont lieu, permettant ainsi d'intervenir, de moduler et de régler la façon dont se déroule l'accueil du nouvel arrivant et de ne pas laisser le chef d'équipe, parfois encore apprenti, se « dépatouiller » tout seul. C'est encore une occasion pour chaque chef d'équipe de se former à cette fonction si délicate et exposée.

De plus, la multiplicité des groupes permanents ou temporaires (présentation de lectures, équipes des ateliers du journal, groupes par niveau de ceinture dans chaque domaine d'apprentissage...) dans lesquels l'accueilli est amené à prendre part, rend possible une diversité et une hétérogénéité des interrelations au travers desquelles une réciprocity des échanges va se tisser.

3. Dissonances

En règle générale, « *en entrant dans la classe, lieu social anonyme, on trouve une salle destinée à un but supposé bien connu.*¹⁰³. » Mais la classe TFPI parle aussi à un nouvel arrivant au travers de ce qu'elle donne à voir, à lire et à interpréter. Sur les murs comme dans les mœurs, bien des éléments « dissonent » par rapport à ce que croit connaître de toute classe un enfant « habitué », même s'il ne s'agit pas d'un enfant « habituel » comme David.

Des élèves qui, au titre de leur responsabilité, obtiennent le silence et l'attention totale de la classe par le simple « maître-geste¹⁰⁴ » de lever la main. Une monnaie intérieure qui paie l'effort et le travail des élèves. Côté les ordinateurs portables, les casses d'imprimerie dont un « petit nouveau » avait demandé s'il pouvait jouer avec. Des élèves qui président des moments de classe pendant lesquels le maître, comme tout un chacun, lève le doigt pour demander la parole. Une disposition des bureaux d'élèves qui ne répond pas à un besoin d'économie de l'espace mais à une redistribution des lieux, des fonctions et des rôles qui correspond à une réorganisation politique de la classe, au sens de la *polis* grecque.

¹⁰³ Laffitte, P. J., *Le Sens du précaire. 2. Une pédagogie à visage humain.*, manuscrit en cours de soumission

¹⁰⁴ Dans la classe TFPI, s'il existe des « maîtres-mots » dont l'usage n'est pas réservé au seul maître (*en tant que...*, *gêneur*, *feu vert*, *on passe...*) on peut parler aussi de « maîtres-gestes » qui recouvrent la même qualité de lieux communs (*topoi*) cf. note 38.

Un bilan où les élèves ont le droit de dire qu'ils n'ont pas été contents de leur journée sans encourir au mieux, un regard noir, au pire une sanction du maître, et qui plus est, à qui on autorise de dire pourquoi. Des responsabilités clairement attribuées à des élèves constituent leurs métiers, permettant ainsi de savoir à qui l'on s'adresse (et surtout pas, « toujours-au-maître ») ... La liste serait longue de ces « dissonances » qui d'emblée peuvent sauter aux yeux, voire « soigner » quelque vieille surdité enkystée chez un nouvel arrivant. Les premiers contacts avec ce milieu complexe qu'est la classe TFPI ne manquent pas de susciter l'étonnement, au sens étymologique qu'on retrouve également en philosophie, à savoir un choc ou tout du moins une secousse parfois propice à l'appétence des questionnements, voire au désir.

4. La classe-Atomium

Le caractère concret de la fonction d'accueil apparaît aussi clairement dans la m  rialit   du milieu de la classe institutionnelle. Le recours à l'imprimerie ou aux ateliers de production des pochoirs du journal en sont une parfaite illustration. Tout ce qui est mis en œuvre, tout ce qui s'articule pour parvenir à la production du journal contribue à offrir un espace d'accueil, un de ces « *systèmes qui permettent dans un circuit d'échanges, quelque chose de l'ordre du désir.*¹⁰⁵ » Ainsi Fernand Oury a-t-il dénombré une quantité impressionnante (Pierre Johan Laffitte poursuivant le décompte en relève cent huit¹⁰⁶) d'actions en coopération « imposées » par le seul fait d'imprimer quatre pages du journal scolaire.

« Dans un petit album intitulé : Le Journal scolaire imprimé impose la coop  ration¹⁰⁷, j'avais essayé de rendre compte de la multiplicité des actions, de la complexité des coordinations que nécessitait la réalisation de 4 feuilles du journal Les Lutins courageux, N  16, mars 1958. J'avais simplement noté le nom des enfants qui intervenaient et compté les actions : le résultat m'avait surpris : (...)¹⁰⁸ »

En ceci, on peut donc avancer que la fonction d'accueil s'appuie pleinement sur l'Atomium¹⁰⁹ de la classe P.I.. Elle en est une émanation naturelle en quelque sorte qui fait

¹⁰⁵ Oury, J., à propos de Miloud, in Pochet, C., et Oury, F., (1986) p. 175.

¹⁰⁶ Laffitte, P. J., *Le Sens du précaire. 2. Une pédagogie à visage humain.* p. 51

¹⁰⁷ Initialement paru dans *Recherche*, 1968, n  5, p.70.

¹⁰⁸ Vasquez, A. et Oury, F., (1978) *De la classe coopérative à la Pédagogie institutionnelle*, p.298.

¹⁰⁹ « *La caractéristique de la pédagogie institutionnelle, relèvent F. Oury et A. Vasquez en 1967 dans VPI (pp. 101-108), est de constituer, à l'image de l'Atomium de l'exposition de Bruxelles, « un ensemble où [toutes les institutions] nous paraissent en interactions réciproques », « un ensemble dialectique ». Ils précisent que dans un tel ensemble « le mode de liaison entre les divers éléments avait au moins autant d'importance que les éléments eux-mêmes. » Aussi bien, « les éléments sont à la fois causes et effets les uns des autres. Isoler ces éléments leur retire leur sens, ils n'ont de sens que par rapport à l'ensemble. »* Imbert, F. (2010). pp. 34-35 Voir annexe p. 146.

que, quel que soit l'enfant accueilli, il l'est dans le cadre de l'éthique du « tenir compte » qui conditionne la possibilité d'une mitoyenneté entendue comme convivialité¹¹⁰.

5. Le trop et le pas assez

Par ailleurs, dans la classe également, l'accueil doit être « soigné », dans le sens de prendre soin de l'autre mais aussi entendu comme un accueil qui serait « guéri » ou du moins prémuni de deux de ses penchants aliénants, qui peuvent s'avérer de véritables Charybde et Scylla.

Non seulement il s'agit d'éviter l'écueil du manque d'accueil, sous prétexte qu'il irait de soi (« il s'y fera bien »), ce manquement qui pourrait conduire si ce n'est à des pathologies, du moins à livrer ce nouvel autre à l'esseulement, rendant ainsi son inscription dans la classe pénible voire douloureux. Ce serait rajouter à la difficulté intrinsèque de la situation : ne plus être d'ailleurs et n'être pas encore d'ici, un entre-deux, un *no man's land* inconfortable.

Mais il est autant nécessaire de se défier de la « *mascottisation* » du « nouveau », du risque qu'il soit assailli par les empressements d'autres élèves, l'acculant dans une image survalorisée, dans une sorte d'identification projective aliénante, l'engluant dans un statut tel qu'il ne l'autoriserait pas à partager la condition commune, pour rester cantonné dans ce rôle, autre façon de barrer l'accès à l'inscription dans la classe. Garder donc présent à l'esprit cet impératif de ne pas se limiter aux images, aux prestances.

La fonction d'accueil suppose donc qu'il n'y ait ni rejet excluant, ni enlacement étouffant, ni la carence, ni le « trop », pour que la rencontre puisse avoir lieu. Prendre soin de cet accueil, c'est donc aussi trouver la bonne distance avec l'autre, ni trop loin, ni trop près. C'est également ne pas oublier que « *le regard porté par autrui constitue un miroir qui peut se révéler narcissisant ou au contraire stigmatisant selon les situations*¹¹¹. »

Toutefois, trouver cette bonne distance ne s'improvise pas pour les accueillants. La capacité d'assurer cette fonction d'accueil s'apprend, se forge, elle aussi dans une temporalité, par la fréquentation et la mise en œuvre quotidienne des institutions, car toutes les singularités déjà là sont respectées et ont pris place dans le groupe. L'institutionnalisation

¹¹⁰ « On pourrait presque dire que le processus d'institutionnalisation est en bout de chaîne, afin de produire des oasis de convivialité. » Jean Oury, « Métapsychologie et institutionnalisation », in *Actualité de la psychothérapie institutionnelle*, (1994) sous la direction de Pierre Delion, Matrice, p. 299

¹¹¹ Toubert-Duffort, D. (2012). Apprendre en groupe, apprendre du groupe ? . *Cliopsy*, 7, p. 32.

d'un cadre sécurisant pour chacun permet d'accueillir Autrui avec une certaine dose de sérénité et sans crainte d'y perdre sa place.

C'est bien sûr chose plus aisée avec quelques élèves « grands » en comportement, dont la ceinture indique qu'ils sont un tant soit peu aguerris aux us et coutumes de la classe. « *Des grands chefs d'équipe qui assurent travaux et responsabilités difficiles, et qui rassurent par leur présence*¹¹² » sur lesquels l'instituteur et la classe peuvent donc compter.

La fonction d'accueil n'a donc rien de spontané.

6. Faire portance

On pourrait nous objecter que rares sont les schizophrènes ou les enfants qui pourraient être étiquetés handicapés mentaux dans les classes « normales ». Toutefois, comme le dit Jean Oury à propos de malades, certains enfants qui arrivent dans nos classes « *dans un tel état, sont comme des grands brûlés. C'est arraché, il y a des plaies à vif*¹¹³. » C'est le cas de David, malmené par la vie, englué « *dans des images et des archétypes auxquels il a été identifié ou dans lesquels il s'est réfugié*¹¹⁴. » Pour lui aussi, il a fallu patiemment tenter de pratiquer des *greffes de transfert*, en lui ouvrant la classe et toutes ses possibilisations que permet l'installation de son cadre institutionnel. Se défaisant des images identificatoires qui lui tenaient lieu de corps imaginaire, il a repris chair, s'est « incarné » en tant que sujet agissant.

La présence de ces pairs qui l'ont entouré, l'a aidé à se reconstruire, à tenir debout, à reprendre de la « *tenue*¹¹⁵ ». Il a fallu aller parfois jusqu'à le porter, ce à quoi la ceinture de comportement a participé, pour le « tenir », le « supporter », comme David en remercie la classe lors d'un conseil¹¹⁶. Dans son dernier ouvrage¹¹⁷, René Laffitte évoque à propos de William, un autre enfant accueilli à l'essai dans une classe TFPI, cette ceinture de comportement et de « portement », en tant que manière d'être et état de santé qu'il rapproche de l'institution au sens étymologique du « se-tenir-avec-d'autres¹¹⁸ ». C'est ainsi qu'elle va être questionnée par un autre enfant, Noël, « amoché » lui aussi : « *Quoi on va lui mettre à*

¹¹² Les 3 « L » d'Angel, in Laffitte, R., (1999) p.215.

¹¹³ Audition, le 31 janvier 2013

¹¹⁴ Meirieu, Ph., in Martin, L., Meirieu, Ph., & Pain, J. (2009) p. 193.

¹¹⁵ Jean Oury, in Pochet, C., & Oury, J., Oury, F., (1986) p.189

¹¹⁶ *Cette classe qui me supporte*, infra p. 66

¹¹⁷ Laffitte, R., (2006) pp. 252-257

¹¹⁸ « Dans son livre *Enfant en souffrance, élève en échec, Paris ESF, 2004 (p. 115), Francis Imbert fait remarquer, dans le chapitre « La question de la place », que dans le mot institution, la racine indo-européenne sto, indique l'enjeu symbolique de l'institution (au sens que lui donne la P.I.), et qui est d'assurer un « se-tenir-avec-d'autres ». » Ibid., p. 255*

William, comme couleur de « portement » ?... » La classe « fait portance » pour l'enfant qui n'arrive plus à se porter lui-même.

« [La ceinture de comportement] concerne l'articulation entre la façon de « se tenir » (ou d'être tenu) et le regard (de l'autre et sur l'autre). Sans doute cela concerne-t-il une certaine « fonction contenante et de portage » (« pour, puis par l'enfant ») que Pierre Delion décrit sous l'appellation de « fonction phorique », comme « la matrice de ce qui va devenir l'essentiel de l'existence de l'homme, la fonction métaphorique », c'est à dire le langage¹¹⁹. »

7. La classe, aire de repos

Ainsi dans cette classe, où la fonction d'accueil a permis un autre regard et une réelle écoute, David a-t-il pu déposer, au moins un temps, l'étiquette de « fou » qui le marquait auparavant, et se poser un peu, prenant le temps de respirer.

« Mme Durand est toute fière de me rapporter que David est arrivé cartable sur l'épaule à la sortie des classes devant sa précédente école et s'est fait interpeler par ses anciens camarades : « Alors, t'es à l'école des fous ? » Et lui tout content de leur rétorquer que non, il était dans une classe normale. »

Françoise Dolto, dans sa préface à VPI¹²⁰, parle en ces termes de ces classes où l'on est accueilli en humain.

« (...) l'être humain respire et ses échanges respiratoires en milieu humain accueillant, s'accompagnent de fantasmes d'aise qui structurent et éclairent son image. Il se sent accueilli dans une impression de « plus être » du seul fait des autres présences humaines qui l'acceptent sans détruire sa forme de présence aux autres, ni sans lui surimposer la charge d'un « paraître » autre que celui qu'il manifeste. (...) l'impression de « plus être » que le groupe manifeste, engendre chez ce moindre membre du groupe un sentiment de « plus être » contagieux et libérateur de ses entraves internes. »

Ainsi sont rendues possibles de véritables aires d'accueil, aires de repos, dans le sens aussi où ces milieux institutionnalisés que sont les classes TFPI permettent de se « re-poser », de retrouver donc une position, de reprendre posture dans un lieu qui offre une vraie place.

« (...) lorsque le pouvoir et la liberté augmentent en relation avec la responsabilité (la confiance) et l'exigence, cette exigence « devient [...] un élément] d'une dialectique permanente, matérielle, existentielle, qui permet de conquérir d'une façon plus ou moins précaire des « espaces de tranquillité » notion combien précieuse (...) pour la

¹¹⁹ Ibid., p. 255 citant Pierre Delion, (1996) *Prendre un enfant psychotique par la main*, Ed. Matrice.

¹²⁰ Vasquez, A., & Oury, F. (1966) p. 17.

plupart de « ces enfants » (le maître compris !) qui ont souffert d'une carence de ces zones de calme, de non défiance, de confiance en l'autre¹²¹ ... »

De même, peut-on avancer que la pédagogie éthique, telle que la classe TFPI la met en actes, comme

« l'acte thérapeutique doit construire un certain lieu de reconnaissance. Les gens sont malades de n'être pas reconnus, de ce que leurs blessures essentielles n'ont pas été reconnues de n'avoir pas eu d'image tenable et soutenable où se reconnaître. Et ils viennent porter plainte, ouvrir un procès en justice symbolique. Il s'agit de convertir le manque de reconnaissance en reconnaissance du manque et de la loi symbolique qui le ligature et le relance à l'infini¹²². »

8. Rencontre avec les signifiants

Enfin, un texte de Pascal Créte¹²³, issu du champ de la psychothérapie institutionnelle, peut nous permettre de compléter notre compréhension de la fonction d'accueil dans la classe TFPI :

*« Un autre aspect de ce dispositif d'accueil me semble important à préciser. En ce premier espace/temps de rencontre, se joue là déjà **une rencontre avec la Loi.** »*

Il s'agit de la loi de l'institution, qui est parlée lors de la rencontre, au travers des habitudes et des règles de la vie quotidienne, des horaires...

Mais la vraie rencontre avec la loi, elle s'effectue lorsque le sujet va en quelque sorte buter sur certains signifiants institutionnels. Tous ces mots de notre culture institutionnelle qui désignent en l'occurrence des espaces et des fonctions. (...)

Tous ces mots sont présents partout dans l'institution et énoncés par tous. Ils sont des signifiants auxquels le sujet est confronté dès cette rencontre, comme une confrontation à un cadre structuré. Si le sujet les inscrit, de manière artificielle au début, on peut penser qu'un travail d'inscription psychique est possible et même déjà à l'œuvre. »

Ainsi les signifiants institutionnels vont eux-mêmes jouer un rôle dans cette fonction d'accueil. Tous ces mots qui constituent le champ sémantique commun en désignant les multiples institutions et espaces: Quoi de neuf ?, Conseil, Texte libre, Métiers, Ceintures, Boîte à Questions, Critiques,... font loi, au sens où ils donnent à lire la classe. Ils sont autant de butées qui permettent de circonscrire le cadre structuré de la classe institutionnelle et qui en même temps l'ouvrent à autrui. Ces signifiants lui ouvrent donc, au travers de leurs interrelations permanentes, le passage vers un paysage, le Symbolique :

¹²¹ Jean Oury, « Préface », in Laffitte, R., (1999) p. 14.

¹²² Sibony, D., (1993) *Le peuple « psy »*, Balland, p. 189.

¹²³ Pascal Créte, Intervention diplôme universitaire de psychothérapie institutionnelle, Lille, le jeudi 13 avril 2006, <http://www.balat.fr/Sur-la-fonction-d-accueil.html>

« Un champ d'articulation distinctive (...) qui va pouvoir délimiter chaque sujet dans son propre domaine, sans pour autant l'enfermer à l'intérieur. (...) Le maître – et toutes les structures mises en place, aussi bien le conseil que l'imprimerie, les textes libres ou je ne sais quelles responsabilisations – permet au sujet de sortir de son petit tourniquet, de son petit enfermement, de son petit manège pseudo-narcissique, bien souvent destructif pour lui-même et pour les autres¹²⁴. »

Nous pourrions voir dans la partie *À travers les lieux*, comment David s'est plus particulièrement saisi de certains signifiants de la classe qui se sont avérés efficaces, qui ont opéré pour lui, sans doute parce qu'ils faisaient écho à sa parole singulière.

9. L'accueil comme recommencement

Cependant, même si l'entrée dans la classe, le début de la classe ou, en ce qui concerne notamment David, les débuts dans la classe occupent une place importante, la fonction d'accueil ne se limite pas à ces premiers pas et regards.

« La qualité d'accueil et d'embrayage ne se limite pas à la phase de démarrage de la classe, mais en devient une qualité structurale. L'institutionnalisation des relations est une action qui ne concerne pas que le démarrage, elle est permanente. S'il s'agit de la naissance d'une classe vraiment coopérative, il s'agit alors d'un mouvement matriciel qui se perpétuera aussi longtemps qu'existera cette classe¹²⁵. »

En effet, la fonction d'accueil est une fonction symbolique : cette fonction est donc partout présente là où il y a de la structure, de la qualité langagière et éthique dans la classe. Elle ne se limite donc pas au seul « début de l'année ». Ainsi la fonction d'accueil est-elle une fonction de commencement permanent dans le dialogue entre le milieu et le sujet. Ce commencement est recommencement, car il est nécessaire de se sentir toujours dans une situation de commencement avec les choses et les gestes importants de notre vie. C'est pourquoi, même lors des derniers instants de David dans la classe, toute la valeur de cette bienveillance, reste présente, peut-être plus que jamais.

10. L'accueil contre toute attente

Généralement, dans une monographie, vient toujours le moment où l'accueil « trouve » son objet : enfin, à l'appel de la classe (un accueil est ouverture, attirance respectueuse de l'étranger dans ce territoire nôtre qui, à ses yeux, est étrange), vient une

¹²⁴ Oury, J. in Pochet, C., & Oury, J., Oury, F., (1986) p.179

¹²⁵ Pierre Johan Laffitte, *Le Sens du précaire. 2. Une pédagogie à visage humain.*

réponse de la part du sujet qui accepte ce geste d'accueil et répond par des gestes d'entrée. Même Angel, tout récalcitrant qu'il était, est entré en un sens à un moment dans la classe.

« En sécurité, Angel ayant trouvé, semble-t-il, une place disponible, adopte donc un comportement et un langage conforme à l'éthique du lieu et du groupe dans lequel il peut investir son désir d'exister¹²⁶. »

Si la première année peut apparaître comme une « réussite » dans l'accueil, de quart temps à mi-temps puis à temps plein, la deuxième année, alors que tout aurait pu sembler « réglé », réglé, s'avère beaucoup plus tumultueuse. La classe semble avoir échoué.

Or là, dans cette période où le sujet se refuse à la classe, quand David nie sa propre présence à la classe, justement, c'est l'accueil « pur », privé de tout objet : accueillir aussi cette souffrance qui se traduit par le refus de rester, « l'être-en train de partir ». L'accueil de David est opéré ; quant au sujet, il sera libre s'il le souhaite de sortir de sa bulle, de sa parenthèse, sinon on ne le forcera pas ; et si jamais il ne sort pas, au moins demeurera, existant et bel et bien là, l'accueil.

« Bien sûr, ce retour au champ thérapeutique ou pédagogique, comme dans la parabole du fils prodigue, il faut savoir l'attendre, du propre mouvement spontané du fugueur. Mais cette attente, relativement passive, n'interdit point de disposer a priori d'un dispositif matériel ou de relations humaines institutionnalisées qui la facilitent¹²⁷. »

C'est en cela qu'on peut affirmer que l'accueil est une fonction symbolique, autant qu'éthique. L'éthique est de maintenir le symbolique même quand la réalité « réaliste » pourrait imposer ce qui saute aux yeux, convaincrat que « ça ne vaut pas la peine ». Cependant, ce « ça vaut (pas) la peine » est de l'ordre de l'intérêt : tout à l'inverse, l'éthique chez Jean Oury se situe par-delà tout intérêt. Dans *Le Collectif*¹²⁸, Jean Oury dit bien qu'à la question « pourquoi on est là ? », il n'y a aucune « justification », sinon une justification absolue, radicale : je suis là, un point c'est tout.

Dans le cas des psychotiques, il est important de se débarrasser de toute velléité d'espoir, de toute « attente » de récompense : « accueillir le lointain de l'autre » (J. Oury), c'est accepter que parfois, l'autre soit tellement dans son lointain qu'à la surface des échanges, il n'y ait jamais trace d'une telle intégration du sujet dans l'univers qu'on lui offre

¹²⁶ Laffitte, R., (2006) p. 304.

¹²⁷ Tosquelles, F., (1984) *Éducation et psychothérapie institutionnelle*, Hiatus éditions, p. 113

¹²⁸ Oury, J., (1984-1985) *Le Collectif*, Séminaire de Sainte-Anne, Editions du Scarabée, CEMEA

comme sanctuaire. Quant à savoir si cela aura joué de quelque façon que ce soit, on ne le saura souvent que très longtemps après, voire jamais. Mais cette éthique, c'est aussi celle qui vaut pour tout être, pas forcément psychotique. Et dans l'accueil de David par la classe, c'est cette éthique qui semble avoir prévalu.

Que la classe ait échoué à « déchaîner » David de ses blocages et de ses monstres, cela n'empêche pas ce qui a été fait d'être resté maintenu dans l'éthique, dans une situation où tout aurait « justifié » un abandon. En effet de nombreux signes, dès le premier trimestre de la seconde année, pointent un découragement. Malgré les rares éclaircies : tirages impeccables à l'imprimerie, textes libres qui résonnent présentés au choix de texte, etc., la « mayonnaise » ne prend pas ou, plus exactement, ne prend plus avec David qui semble s'être « dé-pris » du « piège¹²⁹ » à désir de la classe institutionnelle. Il commence même à exister dans la classe sous la forme du refus de s'intégrer.

11. Le risque du découragement

Les premiers signes de découragement apparaissent chez l'enseignant mais aussi parmi les autres élèves. Lors de la réunion des apprentis chefs d'équipe du vendredi 28 janvier, les mots de Terry qui était déjà présent dans la classe l'année précédente, lors de l'arrivée de David, et donc de son accueil « réussi », semblent faire signe dans ce sens.

« (...) je reviens sur la suspension de la classe coopérative, sur sa reprise, laborieuse selon moi et je leur demande d'après eux pourquoi « ça ne marche pas ».

Ce petit bout d'homme qu'est Terry prend alors la parole. Pour lui, c'est comme s'il y avait dans la classe quelque chose de perdu, comme une défaite. Il évoque successivement le vivarium vide de tout insecte et le départ de Denis, son co-équipier. Il revient sur un quelque chose de précieux qui aurait été perdu. La perte d'une énergie, d'une confiance en la classe et en soi. L'impression aussi que des ceintures s'effacent. Les autres apprentis chefs d'équipe se reconnaissent dans ses mots¹³⁰. »

Le vivarium vide et le départ de Denis ne sont sans doute que deux signes qui peuvent alors être audibles par les chefs d'équipe, particulièrement investis dans cet accueil, et le groupe entier (dont le maître) pas encore prêts à entrevoir une dimension d'échec dans ce

¹²⁹ « (...) écoute bien ce qu'ils disent. Quand ils sont accrochés à propos d'activités, c'est qu'ils sont accrochés par ces activités. Là, tu t'en sors. (...) Rien de nouveau : la classe institutionnelle, un lieu où s'investissent au maximum les pulsions, le Désir.

— Autrement dit, un piège ?

— Oui, un piège dont on sort vivant et grandi. » Pochet, C., & Oury, F. (1997) p. 110.

¹³⁰ Infra p. 58

challenge que s'était donnée la classe, ni à accepter une dimension de renoncement vis-à-vis de « l'accueil-sauvetage » de David.

Même si à aucun moment le nom de David n'est avancé dans cette réunion de chefs d'équipe, ni dans le Conseil qui suivra, ce qu'écrit Danièle Toubert-Duffort¹³¹ lorsqu'elle présente une situation de désinvestissement dans un groupe peut nous éclairer :

« Progressivement, la discussion se centre sur la personne de Marine, sur ce que sa présence induirait dans le groupe-classe : « un climat maussade, une forme de désinvestissement des élèves, un mouvement de retrait, de découragement ». C'est comme si la présence de Marine, en nous révélant le négatif du dispositif, venait mettre en péril la belle unité rêvée du groupe, au risque de voir s'effondrer les individus, à commencer par l'enseignant, menacé dans son idéal du moi. En effet, si le groupe « est un bon groupe », n'est-ce pas la preuve que l'enseignant est aussi un « bon enseignant » ? »

Néanmoins, même au plus fort du mal-être de David, lorsqu'il rentre dans des processus qui ne sont pas sans faire penser à de l'automutilation, moments où c'est lui qui, au lieu d'être déchiré, déchire, et lui qui, au lieu d'être « coupé-de », découpe, même après ces moments éprouvants qui me semblent être autant d'appels, « Que papa vienne ! », je persiste à réinstaurer dans la classe, dans le milieu, une « fonction analytique ». Je prends cela comme un symptôme, c'est-à-dire du langage. À ce titre, j'*interprète*, je mets des mots dessus et autour, et ce faisant, je fais revenir David dans une aire de langage. Je ne le prends pas « pour moi », ni « pour ma classe ». Ce vécu « personnel » n'épuise pas la valeur significative de ce qui se passe sous nos yeux, les miens comme ceux des élèves, qui sont vraiment choqués par de telles scènes.

12. L'arrière-plan des autres

David n'est pas le seul élève qui pose problème dans la classe. La mise au premier plan de David à travers tout ce mémoire ne doit pas faire oublier que, dans l'arrière-plan, bien d'autres êtres singuliers peuplent la classe et interagissent dans ce milieu, et que plusieurs d'entre eux, on l'aura sans doute entraperçu, auraient pu eux aussi constituer le sujet d'une monographie.

¹³¹ Toubert-Duffort, D. (2012). Apprendre en groupe, apprendre du groupe ? . *Cliopsy*, 7, p. 38.

Car il faut bien parler des autres élèves, et parler avec les autres élèves. Mes mots ne sont pas à la seule adresse de David, ils doivent pouvoir aussi accompagner ses collègues dans ce qui pour eux est également une épreuve parfois impressionnante. Ou tout du moins leur donner des éléments leur permettant de lire, voire « d'encaisser » la situation qui vient de se dérouler. Comme j'ai eu l'occasion de le dire à plusieurs reprises à David, dans la classe, il n'est pas seul, et négliger les autres aurait été une grave erreur éthique. La fonction d'accueil c'est aussi à mon sens de pouvoir donner des outils qui étayent les autres dans leur capacité à accueillir. C'est permettre aussi des moments, en réunion de chefs d'équipe, en conseil, etc. où le groupe, avec ou sans David, puisse prendre le temps d'articuler autour de ce qui se passe, où chacun puisse dire son ressenti, s'autoriser même à verbaliser ses peurs.

13. L'accueil malgré tout

Ainsi la classe, comme le garçon dans le texte libre de David, *Le voyage*¹³², « *ne baissa pas les bras et (...) continua* », vaille que vaille. Aussi, ce qui est renvoyé à David, dans une période où sa présence en classe est l'occasion renouvelée de manifester une souffrance qui ébranle le groupe, ce n'est simplement qu'une courte phrase de quelques mots : « On ne t'abandonne pas. » Des mots, qui même s'ils sont prononcés en juin, symbolisent l'attitude tenante, la « portance » de la classe tout au long de ces mois parfois difficiles. Des mots qui font signe vers David tout en confirmant que l'accueil, c'est un effort, une éthique, qui n'a pas besoin d'espoir ni de « réussite » pour être tenue, maintenue. Des espaces qui restent toujours ouverts pour que David, même après une forte crise, puisse reprendre place dans la classe. Ainsi, après son enfermement dans les toilettes, David prend-il place et parole au conseil ; après d'autres moments de crise, David s'inscrit au Quoi de neuf ? .

Les portes ouvertes ne cessent de passer :

« Si on veut que quelqu'un frappe à la porte, il faut bien que la porte passe pour ainsi dire, et à plusieurs reprises, devant le nez de celui dont on attend l'acte¹³³. »

Et l'autobus continue à circuler, malgré tout.

« Tosquelles dit souvent : "Même s'il n'y a personne, dans les autobus, à la limite, il faut qu'ils passent quand même, il faut que la ligne continue".... Dans une suite

¹³² Infra p. 49.

¹³³ Tosquelles, F. (1984) p. 113.

*métonymique institutionnelle, il y a toujours “des parasites” : le bon sens, le consensus, “tu vois bien que ça ne sert à rien”, etc., et à ce moment-là, rien ne change. Le pire, c’est que ça justifie même qu’on ne fasse rien : puisqu’il n’y a rien à faire. C’est la “connerie endoxale”. Mais quand on arrive à échapper à ça, on peut avoir une suite métonymique qui produira à la longue ce qu’on pourrait appeler “un effet de sens”.*¹³⁴ »

Dans cet accueil malgré tout, on pourrait aussi questionner la notion de l’accueil de l’errance : la fameuse « carte du Portugal », mais adaptée à un enfant qui est dans l’éparpillement : une carte à géométrie variable, un « archipel portugais », où on peut aller d’île en île. Dans les commentaires qui suivent la monographie *Les 3 L d’Angel*, René Laffitte précise que :

*« ... le trait à la crie dont [il] se souvient, dans un réflexe opportun, concernait un jeune Portugais incommode et imperméable aux apprentissages, et à qui il avait été dit : « Voilà, là c’est le Portugal. Quand tu veux y retourner, tu viens là et personne ne t’embêtera. Par contre ici, tu peux y venir pour apprendre à lire et à écrire le français. » Autrement dit, quand on trace un trait à la craie par terre [dans le cadre d’une ceinture rouge de comportement], ne jamais oublier d’offrir le Portugal avec, sinon, inutile de se baisser*¹³⁵. »

Passer de son bureau à la table de « repos » au fond de la classe quand c’est nécessaire, pouvoir aller de sa table à la cour, quand il a besoin d’aller se calmer. Pour peu qu’on l’ait institué avec des garanties d’accueil minimales, on pourrait même envisager qu’il aille faire un tour à la cantine pendant que le personnel installe les tables, etc. comme les patients de La Borde¹³⁶ qui sont également « traités » en allant discuter à l’office avec les cuisiniers. Autant de pistes de circulation et d’itinéraires de délestage de la pression qui m’ont été suggérés par mes compagnons de ChamPIgnon, « essayer quand c’est possible de laisser marcher David dans la cour, le laisser déambuler pour faire retomber la pression », comme par l’inspecteur : « des élèves comme lui, on devrait pouvoir les laisser déambuler seuls dans la cour quand ça ne va pas bien (...). Je me vois mal laissant David s’évaporer dans la nature. L’inspecteur me dit qu’il me comprend mais que c’est pourtant ce qu’il faudrait faire. »

¹³⁴ Oury, J., et Roulot, D., *Forclusion institutionnelle*, in *Revue Institutions* - n°19 - Décembre 1996

¹³⁵ Laffitte, R., (2006) p. 314

¹³⁶ La clinique de Cour-Cheverny, dans le Loir-et-Cher, dite clinique de La Borde, est un établissement psychiatrique, haut-lieu de la psychothérapie institutionnelle, fondé en 1953 et toujours dirigé par le D^r Jean Oury.

14. La distance rompue

À la différence de bien d'autres¹³⁷, il est important de situer cette monographie, comme celle où, à un moment, la « distance » a été rompue, et où en tant qu'enseignant j'ai bien dû faire avec, notamment lors des « corps-à-corps » avec David. Quand le symbolique n'a plus semblé faire son office, lorsque je n'ai plus cru pouvoir le contenir efficacement avec les institutions de la classe, j'ai alors physiquement « ceinturé » David pour l'empêcher de fuguer, notamment. Mais le scénario n'a fait que se reproduire, laissant le groupe dans l'attente inquiète de la nouvelle occurrence. Cependant, il faut bien admettre qu'en ceinturant dans un second temps David avec une ceinture rouge de comportement, l'efficacité du symbolique s'est avérée bien plus appropriée que les muscles, réinstaurant ainsi une distance, la renouvelant et par là-même autorisant une nouvelle place à David, en tant qu'enfant en train de quitter la classe.

15. Vers une possibilité de séparation réussie

A posteriori, on pourrait considérer que cette seconde année est toute entière tournée vers une possibilité de séparation réussie. Une première année dont le but clairement affiché était de faire rentrer David dans la classe. La seconde année dont l'objectif, insu au départ, aura été d'arriver à le faire « sortir » de la classe dans de bonnes conditions. Soigner sa sortie ferait ainsi partie du « soigner son accueil ». Pouvoir accueillir pour pouvoir (se) quitter. Passer d'une place à une autre, en sachant ce qu'il laisse, sans savoir ce qu'il va trouver. Inquiétude partagée par nombre d'élèves qui « partent » en 6^{ème}, inquiétude exacerbée chez David qui se décline en angoisse.

Pour l'accompagner dans la préparation à ce départ, pour l'aider à le réussir, la dernière configuration met en place une « réduction de la voile », David revient à mi-temps dans la classe. Ce n'est plus le mi-temps de l'accueil initial, de ses débuts dans la classe, mais un mi-temps de « décélération », de désaccoutumance peut-être. Cette phase n'est pas sans m'évoquer ces apnéistes qui, après avoir plongé dans les profondeurs des mers, ne peuvent en remonter sains et saufs sans avoir fait des pauses à plusieurs paliers, pour retrouver la bonne respiration avant de revenir à la surface, passant ainsi de l'apnée à l'eupnée, la respiration

¹³⁷ Ainsi dans *Angel* on peut voir combien la limite est tenue entre le fait de tenir ou pas une « distance » : « *Je me sens piégé. Dernier rempart existant, je suis sans protection dans cette relation frontale que la situation m'impose. Quand je prends Angel par le bras, ma main serre un peu trop fort à mon goût. Angel n'en tient aucun compte. Les institutions, mes 80 kg, ma grosse voix, mes coups de pieds aux fesses n'opèrent plus. Les fusibles fondent les uns après les autres. Angel s'en moque. Il m'entraîne dans son monde sans limite, dans son monde fou. Je risque de l'écrabouiller. J'en rêve la nuit. Si je ne coupe pas et si je reste en face...* » Laffitte, R., (2006) p. 296

« normale ». En réduisant la « voileure », il s'agit alors de redonner une échelle à ce qu'on demande à David. À son échelle personnelle, la fermeture progressive des institutions telle qu'elle est programmée¹³⁸, n'est pas suffisante. Tout en respectant la taille du sujet, en tant que responsable de la classe, je ne cède pas sur la loi. C'est fondamental, surtout quand il ne semble plus rester que cela à faire. Même si c'est pour en sortir, David continuera à être accueilli dans la classe comme un être de parole, un « parlêtre¹³⁹ », comme un sujet dont on respecte jusqu'à sa vérité la plus douloureuse, la plus violente.

Ce sont encore de simples mots qui indiquent que même le moment de conclure est aussi important que les autres, plus encore peut-être, car il atteste que jusqu'au bout, jamais on n'aura cédé sur le langage, sur l'éthique.

« Dernier conseil de l'année. Je fais l'historique sur deux ans des progrès de la classe en affichant les tableaux des progrès successifs. David, dont les progrès¹⁴⁰ dans les apprentissages pourraient sembler bien modestes à d'aucuns, écarquille ses yeux. Il n'en revient pas de tous ses changements de ceintures¹⁴¹. »

Il y a « réalisation » des progrès de David, à tous les sens du terme : des progrès réels, même s'ils pourraient paraître minimes, et une prise de conscience d'autant plus efficace que David sait qu'il peut avoir confiance dans ce qui se dit et se sanctionne dans cette classe. Ne serait-ce que pour ce tout petit bout de vie, tout le travail pédagogique qui ne cède pas sur le sérieux des mots et des actes dans la classe trouve sa raison d'être. « Tout ça pour ça » : l'immensité et le dérisoire, l'effort de la machine et l'apparent aux yeux des gens du dehors pour qui la classe semblera peut-être avoir échoué.

David s'est inscrit dans la rubrique remerciements et prend la parole quand vient son tour : « Je remercie M. Lopez¹⁴² car il m'a aidé et m'a permis de progresser. » Je réponds : « J'ai entendu, David. »

Ainsi, comme on aura pu le constater, l'accueil ne va pas de soi. C'est loin d'être une évidence, et faire accueil n'échappe pas aux difficultés. Comme pour les élèves, pour l'instituteur également, cette fonction d'accueil s'apprend, s'entraîne. C'est en partie en

¹³⁸ Infra, note 60, p. 40.

¹³⁹ « Comme le dit Lacan, même si le type est muet, c'est un *parlêtre*. Il est tissé de paroles, tissé de langage, il est né là-dedans. » [Jean Oury, Séminaire Ste Anne : le Transfert 2](#)

¹⁴⁰ Ses ceintures fin juin 2011 : bleu clair en écriture, vert foncé en lecture, vert clair en français, vert foncé en écrivain, bleu clair en numération-opérations, vert clair en géométrie, mesures et problèmes, soit un petit niveau CE2.

¹⁴¹ Infra, p. 76.

¹⁴² Bien entendu, à travers « M. Lopez », c'est aussi la classe TFPI que David remercie, car sans elle, je n'aurais rien pu faire de tout cela.

écoutant et en élaborant autour des histoires d'accueil apportées par d'autres, au sein de groupes d'échange et de formation, comme le ChamPIgnon, en lisant des monographies qui en relatent, dans les principaux ouvrages de Pédagogie Institutionnelle qui en regorgent, que les praticiens rencontreront et même prendront part à une praxis qui pourra leur permettre d'apprendre à faire accueil.

V.2. Dynamique de l'entrée dans la classe

À travers cette monographie, il ne s'agit pas pour nous d'établir des généralisations à partir du cas particulier de David, généralisations qui seraient applicables à tout accueil dans une classe institutionnelle. Pas de recette miracle. Nous laissons cela aux thuriféraires de pédagogies clé en main dont la seule efficacité reconnue est de flatter leurs propres croyances. Ainsi notre approche ne correspond-elle pas à fournir, à livrer « clés en mains » un kit pédagogique dans lequel les enseignants pourraient piocher des outils selon leur convenance, outils qui seraient pleinement opérationnels dès leur installation. Pour illustrer ce propos, je rappellerai ce fameux cercle de craie rouge que René Laffitte trace au sol autour d'Angel et la mise en garde qu'énonce Fernand Oury.

En 1987, écoutant pour la première fois, en stage, la présentation publique de cette monographie, Fernand Oury avait prévenu : « Si on publie cette histoire sans précision, on va voir fleurir des ronds de craie autour du moindre emmerdeur !¹⁴³ »

Pas d'outil miraculeux dans la pédagogie institutionnelle. Elle inscrit son dispositif complexe dans un temps long.

Il sera donc question ici de relever ce qui a semblé faire sens dans la dynamique d'entrée dans la classe de David et qui pourrait faire écho chez d'autres praticiens de l'éducation, qui pourrait entrer en résonance avec leur pratique et leur questionnement. Ainsi nous serons amenés à parcourir une grande partie du dispositif avec lequel la Pédagogie Institutionnelle installe le cadre de la classe.

Nous tenterons de voir comment David est entré dans chaque lieu de la classe, comment il y a été accueilli et comment il s'en est emparé. À cette occasion, nous rappellerons brièvement ce que recouvre chacune de ces institutions et comment elles fonctionnent au sein de la classe.

¹⁴³ Laffitte, R., (2006) p.313.

1. En amont de l'accueil

A. Différer

Différer, c'est faire que « l'im-médiat » soit médiatisé : la médiation est au cœur même de la notion d'institution.

Lorsque l'inspecteur de la circonscription m'appelle pour me demander d'accueillir David dans ma classe, je diffère ma réponse. J'aurais pu me sentir flatté par cette demande de service de la part de mon supérieur hiérarchique, acquiescer sans attendre, voire me mettre au garde-à-vous. Il ne s'agit pas à proprement parler ni d'une institution ni d'un lieu de la P.I. mais d'une attitude à ce moment-là, qui me renvoie à un réflexe « éduqué » par ma pratique et les échanges que j'ai eus avec mes pairs. « *Nous n'éduquons jamais assez nos réflexes*¹⁴⁴. » Le groupe VPI évoque ainsi cet entraînement à « éduquer nos réflexes »¹⁴⁵ :

« (...) mobiliser ce qui est de l'ordre du réflexe préconscient, « ce qui vient sans réfléchir » : ce avec quoi on travaille dans le feu de l'action, le résultat actif d'une formation dont le rôle consiste justement à « éduquer » nos réflexes. »

Différer. Non pas qu'il faille rabrouer l'inspecteur, adoptant ainsi par principe une conduite de défiance contestataire qu'il serait bienséant de manifester vis-à-vis de la hiérarchie. Certes le corps inspectoral n'a pas toujours été des plus bienveillants avec les classes fonctionnant en Pédagogie Institutionnelle¹⁴⁶ mais un certain franc-parler n'exclut pas pour autant un respect mutuel, préalable à l'instauration de la confiance¹⁴⁷. Différer donc. Prendre le temps de ne pas réagir sous le simple effet de la pulsion ou de l'émotion. Tenter au moins de le faire¹⁴⁸. Comme lorsque je renvoie au conseil un élève qui a un grief à exposer : « Est-ce que ça pourra attendre le conseil ? » Apprendre à différer c'est apprendre à grandir¹⁴⁹. En entendant aussi que parfois, ça ne peut pas attendre.

Je diffère également lorsque, après avoir rencontré les personnes référentes de l'ASE, je demande une réunion avec toutes les parties, David y compris, afin que le contrat d'essai

¹⁴⁴ Fernand Oury, cité par Robin I. & groupe AVPI, (2011) *La Pédagogie Institutionnelle en maternelle*, p. 225

¹⁴⁵ Laffitte, R., (2006) p. 310

¹⁴⁶ « *La recherche pédagogique par des instituteurs, mais c'est un non-sens.* » Inspection Générale, 1966, cité par Fernand OURY, *Oui, pourquoi un mouvement pédagogique ?* in *L'éducateur* n°8, 1^{er} février 1981

¹⁴⁷ On pourra lire à ce propos, *Jean Rioult, inspecteur, parle avec Fernand Oury*, in Pochet, C., & Oury, F. (1997) pp. 400-404

¹⁴⁸ La lecture de la monographie ci-dessus aura montré qu'à plusieurs reprises, j'avais « oublié » ce réflexe éduqué.

¹⁴⁹ « *Il faut apprendre à différer parce que « demain est un autre jour ».* *Qu'on verra les choses autrement.* » Meirieu Ph., *Fernand Oury, étrangement présent...*, 2 janvier 2008 http://meirieu.com/ARTICLES/oury_meirieu.htm

de rescolarisation soit établi clairement. La décision ultime, l'accord quant au contrat doit être pris clairement et ne peut pas se traiter, à mon sens, avec les seules dépositaires de l'autorité parentale, telle qu'elle est définie légalement. Cette réunion à laquelle participent dix personnes (personnes référentes de l'ASE, responsables du lieu de vie transitoire, famille d'accueil, David, directrice de l'école et instituteur) permet donc à chacun d'avoir la possibilité de dire et d'être entendu, et que l'ensemble des parties concernées puisse entendre la même chose.

La présence de David dans le cadre de cette réunion lui confère d'emblée une place de sujet qui a son mot à dire, même si ce jour-là le seul mot qu'il dira sera un « oui » étranglé d'émotion. Cette fois-ci, la décision n'est pas prise par des adultes à son insu. Et lorsque je rajoute, dans cette situation singulière, que je ne suis pas obligé de l'accueillir dans la classe, non seulement je lui indique que je ne suis pas tenu de le recevoir, mais c'est aussi son désir qui est « convoqué » : dans une sorte de réciprocité, il n'est pas obligé lui non plus d'accepter de venir. Pour autant, cette possibilité offerte à David de rejouer la partie, d'essayer de reprendre place, risque d'apparaître comme une épée de Damoclès tant elle peut revêtir pour lui le poids menaçant d'une chance qui semblerait ultime. C'est pourquoi j'ai ressenti la nécessité de lui dire : « *Je sais bien que tu vas essayer de faire ce que tu peux au mieux. Mais si cet essai n'est pas réussi, ce n'est pas une catastrophe. La vie continuera.* » Une manière de lui faire signe, de lui donner une chance qui le reconnaît en tant que sujet faisant ce qu'il peut, sans culpabilisation, ni chantage, sans l'acculer dans la position impossible de celui qui jouerait sa dernière carte.

On pourrait penser que ces quinze jours d'essai ne sont pas suffisants pour David, en se demandant combien de temps faut-il à un enfant pour réellement rentrer dans la classe. Mais il ne s'agit pas d'éprouver sa capacité à rentrer dans la classe, à se conformer ou tout du moins à faire avec son mode de fonctionnement. Cela nécessite du temps. Compte tenu de ce qui m'a été transmis par l'équipe qui suit David, la possibilité pour lui de venir en classe seulement deux quarts de journées, cet essai a surtout pour but de vérifier sa capacité de se contenir, de retenir sa violence, son mal être et ses angoisses. Son aptitude à supporter ce nouveau milieu... et réciproquement.

Différer également l'arrivée de David dans la classe, et ce à plusieurs titres.

D'abord car il n'est pas commun de faire une rentrée scolaire différée, fins mars, à la veille des vacances de printemps, alors que les passages dans les classes supérieures vont être officiellement annoncés et qu'ainsi se profile déjà la fin de l'année scolaire.

Ensuite, car ce n'est que pour une semaine après cette réunion, que rendez-vous a été pris. David aurait tout aussi bien pu venir dès le lendemain en classe, rien ne semblait s'y opposer. Et pourtant... Différer car David diffère des autres. Outrepassant les deux quarts de journée envisagés par l'équipe médico-sociale, David ne viendra à l'essai qu'à « mi-temps », quatre demi-journées, chose rare dans les écoles... pour les enfants. Il n'y a nulle urgence à l'accueillir mais par contre cet accueil doit être soigné. D'une part, il m'a semblé nécessaire de ne pas s'empresse et d'autre part, il n'était pas superflu de prendre le temps, de préparer au mieux la classe à l'accueillir.

Le lendemain de la réunion, j'ai informé le conseil de l'accord de David pour venir faire un essai dans la classe. Le jeudi suivant, la réunion des apprentis chefs d'équipe est l'occasion de revenir plus longuement sur l'arrivée de David dans l'équipe d'Arnaud, de la peaufiner... et de (se) rassurer peut-être. Une façon surtout de ne pas nier les autres élèves mais bien au contraire de les associer eux aussi pleinement à cette tentative d'accueil. Ce n'est pas que mon affaire. C'est la classe qui accueille l'enfant : sans le groupe classe, je ne peux rien, sans TFPI, guère plus.

De plus, quelques précautions sont à prendre car nous ne connaissons pas David et ne savons pas comment il va réagir une fois dans la classe. Je rappelle donc aux élèves qu'il sera possible de faire le point, notamment si des difficultés venaient à surgir.

Il est primordial que le milieu soit également prêt¹⁵⁰. Fernand Oury reprend ainsi à son compte l'expression de Freinet « *Ce n'est pas l'éducateur qui éduque, c'est le milieu.* » dans la lignée de Rousseau et de Makarenko. La préparation à accueillir cet enfant atypique s'élabore au cours des discussions dans les différents lieux, conseil ou réunion des chefs d'équipe notamment. C'est dans ces lieux que cet accueil va être institutionnalisé permettant ainsi aux enfants d'être, une fois de plus, acteurs de leur milieu. « *La classe est une structure mais cette structure "n'est jamais donnée une fois pour toutes".*¹⁵¹ »

¹⁵⁰ On pourra lire aussi le texte de Sébastien PESCE, *Lieu et Milieu dans la Pédagogie de Fernand Oury : le Complexe Educatif*, in Martin, L., Meirieu, P., & Pain, J. (2009) pp. 213-227

¹⁵¹ Ibid., p. 218.

Ainsi pour David, sera convenu et prévu le lieu où il pourra s'asseoir et prendre place, un premier lieu spécifique pour lui. Un lieu où il pourra se retrouver. Ce sera l'affaire des métiers tables et des métiers chaises qui l'installeront. Quant aux métiers cahiers et aux métiers matériel eux aussi auront tout préparé. C'est de leur responsabilité. Même s'il vient à l'essai dans la classe, David recevra l'ensemble des outils qui lui permettront d'être au travail. Chaque élève qui gère une des grilles, celle du choix de texte, celle des présidences du bilan, ou de la boîte à questions, etc., aura la charge d'y écrire le nom du futur élève, nom qui figurera aussi sur la liste *Notre classe* affichée sur la porte d'entrée. Ces préparatifs sont essentiels car c'est également ainsi que se constitue sa place, son inscription.

B. En prendre et en laisser

L'équipe médico-sociale qui suit David pense qu'il va un peu mieux et pronostique qu'il pourrait être en classe une moitié d'après-midi ou deux, par semaine. L'inspecteur me dit que David s'ennuie et qu'il aurait besoin de revoir un peu des camarades. Les membres du RASED, qu'il a « mis le feu » et qu'il est très violent, intenable, incontrôlable, voire « irrécupérable ». Et une des employées communales le décrit comme un garçon très poli et gentil.

Que faire de tout ce qui m'est dit de David? Certainement en prendre, un peu, et en laisser, beaucoup. « *Le passé explique le présent mais n'éclaire pas l'avenir.*¹⁵² » Certes, je ne prête guère une confiance aveugle à tous ces propos, qui me semblent excessifs, images d'un même enfant qui se bousculent, parfois contradictoires. Je préfère toujours attendre de voir *in situ* à qui nous aurons vraiment à faire. « *Des renseignements prématurés sur un enfant apportent moins de précisions que d'images encombrantes*¹⁵³. »

Mais comme l'ont écrit Fernand Oury et Aïda Vasquez : « *Reconnu ou nié, l'inconscient est dans la classe et parle... Mieux vaut l'entendre que le subir*¹⁵⁴. »

Et ça ne rate pas, ce qu'on me dit de David m'évoque une foule d'autres enfants, bien réels ceux-là. Il me fait notamment penser à Jaoud qui, tel une tornade, avait traversé la classe il y a quelques années, avant de pouvoir, enfin, se poser un peu. Je sais que je dois éviter de les « coller » dans mon imaginaire. Par effet d'une simplification bien réductrice, les

¹⁵² Vasquez, A., & Oury, F. (1966) p. 111

¹⁵³ Robin, I., (2011) p. 65

¹⁵⁴ Vasquez, A., & Oury, F. (1978) p. 689

enseignants, pour se rassurer peut-être ou pour se donner l'impression de dominer la situation, de l'avoir toujours-déjà déchiffrée, ont parfois vite fait d'assimiler des élèves, niant par là-même leur singularité respective.

Mais on peut aussi entendre cet effet de « collage » comme un « pied-de-nez » de l'inconscient, le surgissement des « revenants », tel que Francis Imbert le décrit :

« Voilà que soudain, l'enfant que le pédagogue se trouve avoir en charge d'instruire, provoque la passion d'entraîner avec lui un enfant du passé qui fait retour sous l'effet de quelques signifiants dont l'enfant actuel se trouve par hasard marqué (quelques traits de son visage, de l'intonation de sa voix, ou de son attitude, etc.). Des « revenants » surgissent, parmi lesquels cet enfant que fut le maître, et qui, aujourd'hui se met à régler des comptes avec quelque rival revenu du passé, via un enfant qui n'en peut mais¹⁵⁵. »

A posteriori, je repense aussi à la monographie sur Angel dont *« le juge des enfants a estimé qu'ayant fait des progrès, il pouvait être à nouveau scolarisé dans une école primaire¹⁵⁶. »*

Ne pas coller, superposer les singularités dans un hologramme monstrueux et illisible qui finalement ferait écran, mais essayer de se souvenir, de tirer enseignement des rencontres passées, si tumultueuses soient-elles et de la lecture assidue de monographies. Tenter donc de tirer parti d'une praxis en un incessant échange entre la pratique sur le terrain telle qu'elle est vécue et son élaboration.

2. À travers les lieux

« L'image de l'atomium, employée en 1967 par Aïda Vasquez et Fernand Oury, ne se voulait qu'une comparaison, dont Oury a d'ailleurs toujours regretté l'aspect statique, qui ne rendait pas compte du perpétuel mouvement de la classe. Pourtant... On peut déjà, ne serait-ce qu'imaginer cet atomium à l'aune de ce qu'il évoque : le constant mouvement des électrons autour de leur centre. Mais plus encore, cette image enveloppe une weltanschauung pédagogique. Il suffit pour s'en convaincre de lire cette image avec le même ethos qui présida à son énoncé, et d'en radicaliser la signification : cette comparaison ne vise pas un aspect en particulier de la classe, elle est la classe, où tout figure la complexité que Morin, plus tard, lira à sa façon à

¹⁵⁵ Imbert, F., (2005) *L'inconscient dans la classe*, pp. 15-16

¹⁵⁶ Les 3 « L » d'Angel, in Laffitte, R., (2006) p.213

l'échelle de l'univers tout entier. La classe est un atomium d'atomiums, au centre laissé vacant, sous peine de tout bloquer en un imaginaire panoptique¹⁵⁷. »

Il ne s'agit pas, au cours des paragraphes qui suivent, d'isoler les différents éléments qui constituent l'atomium tant ils sont intrinsèquement liés les uns aux autres, mais d'essayer d'appréhender la manière dont David s'est saisi de la classe TFPI à travers quelques-uns de ses différents versants.

A. Au Quoi de neuf ?

« Un être humain se socialise, non pas d'un respect forcé des lois ou des injonctions, mais parce qu'il trouve un jour à qui parler. Qu'il trouve à qui parler, voici ce qui emporte notre désir de l'accueillir¹⁵⁸. »

Le Quoi de neuf ? a lieu dans ma classe avec régularité, chaque semaine, le lundi et le jeudi en début de matinée et, limité dans le temps, il dure 30 minutes. Ce n'est pas un moment de « langage », ni de vocabulaire, où il est attendu des élèves qu'ils apprennent à s'exprimer correctement avec les termes appropriés. Il y a d'autres moments pour travailler ces domaines dans l'emploi du temps. Comme pour le texte libre, où je n'attends pas que les enfants sachent bien écrire pour les autoriser à produire des textes, pas de prérequis d'une bonne et belle élocution pour leur permettre de dire. Chacun s'exprime comme il peut et comme ça lui vient. C'est un lieu d'entraînement à la parole libre et à l'écoute. Le Quoi de neuf ? c'est particulièrement, comme le dit Jean Oury de tous les éléments du travail institutionnel : *« l'accueil dans un espace différent où il y a possibilité d'expression du sujet – ce que j'avais appelé « espace du dire » - lieu d'émergence du dire, de la fonction du signifiant.¹⁵⁹ »*

« Souvent à l'orée de la classe, le Quoi de neuf ? donne aux enfants le droit à la parole libre. Ils peuvent dire ce qui occupe ou pré-occupe leur esprit au point parfois d'empêcher toute concentration. Ce lieu permet aux enfants de poser, déposer, échanger des choses qui ensuite ne leur pèsent plus dans leur présence dans la classe¹⁶⁰. »

Ceux qui souhaitent parler, s'inscrivent puis racontent une nouvelle apparemment anodine ou un évènement plus intime. Les autres, le maître y compris, réagissent aux propos, souvent par une question. Dès que, en confiance, le groupe commence à être « rodé » à la

¹⁵⁷ Laffitte, P. J., *Le Sens du précaire. 2. Une pédagogie à visage humain*. p. 41.

¹⁵⁸ Rouzel, J. (2011) p. 88.

¹⁵⁹ Jean Oury, in Pochet, C., & Oury, J., Oury, F., (1986) p.190.

¹⁶⁰ Laffitte, P. J., Conférence enregistrée le 04-10-2012, plateforme Agora, Aprene-UPVD

petite musique du Quoi de neuf ? surgissent des associations d'idées : « Ce que tu dis, ça me fait penser à... L'autre fois, tu nous avais dit que... » Ce qui n'est pas sans rappeler le ton des Quoi de neuf ? dans nos ChamPIgnons.

Mais pour que la parole et l'échange puissent vraiment émerger, comme dans les autres lieux de parole de la classe, Conseil, Choix de texte, Boîte à questions, etc. il est nécessaire que s'installe et s'éprouve une certaine sécurité. Les lois (« on ne se moque pas, on ne juge pas, j'écoute celui qui parle, je ne raconte pas ailleurs ce qui ne me concerne pas ») et le rituel y contribuent. Certains enfants prendront rapidement la parole quand d'autres mettront bien plus de temps. Ici aussi chacun s'approprie ce lieu à son rythme, et ce rythme est à respecter.

« Le Quoi de neuf ? est donc souvent, pour un enfant, une occasion de ne plus se sentir seul au monde, et, parfois, parce qu'ici il sait qu'il sera accueilli en toute sécurité, de partager un fardeau trop lourd. Cette mise ou remise en circuit d'un échange interrompu, relayé par d'autres institutions et d'autres situations dans la classe, lui permet souvent de retrouver du sens, du goût de vivre et de grandir¹⁶¹. »

1) Question de seuil

Lors de la première matinée de David dans la classe, a lieu un Quoi de neuf ? Le nombre d'inscrits est inhabituellement faible, une dizaine d'enfants. La confiance réciproque ne se décrète pas, elle se vérifie au travers des Quoi de neuf ? successifs. De plus, certains élèves ont mis bien du temps à dépasser leurs inhibitions pour se raconter un tant soit peu et la présence d'un nouveau-venu effarouche leur parole. David, lui, ne s'inscrit pas non plus mais il n'hésitera pas à poser une question à Amanda qui, parmi les derniers intervenants, nous raconte l'anniversaire de son frère aîné. Il ne craint pas de donner à entendre sa voix pour la première fois devant l'ensemble du groupe. Ce n'est pas rien et, même s'il parle mais ne dit pas, en quelque sorte il s'expose en présentant d'emblée, dès ses premières minutes de présence, une part ô combien intime : sa voix.

Par là-même, il fait lien. Il semble reconnaître l'efficiencia de la loi énoncée, accorder sens à ce qui se fait là. Il joue le jeu, ou du moins s'y prête-t-il. S'agit-il d'un premier échange, échange de bons procédés ? Se sentant reconnu dans l'accueil qui lui a été réservé ce jour-là, n'est-ce pas une manière pour lui de reconnaître à son tour ce groupe, en prenant

¹⁶¹ Laffitte, R., (1999) p. 106.

part à l'un de ses lieux, en « entrant dans la danse » de ce moment de parole ? En posant une question à Amanda, la réponse qu'elle lui adresse, toute anodine qu'elle soit, le désigne en retour en tant que sujet qui prend place. Il n'est déjà plus dans un au-dehors mais entré dans la réciprocité. C'est dans ce premier surgissement de sa parole que David a réellement franchi le seuil de la classe.

On peut penser aussi à François Tosquelles quand il évoque l'existence d'un *sentiment primaire de solidarité* qui relie les enfants à d'autres enfants :

« Les récits verbaux eux-mêmes, qui témoignent du vécu déjà passé, ne peuvent jamais advenir dans la pratique concrète sans qu'on ait éprouvé ce sentiment de solidarité à l'égard de ceux avec qui on se trouve ensemble.¹⁶² »

Pendant deux mois, David aura le même type de participation au Quoi de neuf ? : présent, écoutant, réagissant aux interventions des autres, sans pour autant s'inscrire. Jusqu'à lors, il n'était intervenu en son nom propre qu'au bilan météo. Je note qu'il faudra attendre donc ce 7 juin, pour qu'il s'inscrive et raconte au « Quoi de neuf ? ». Et c'est ce même jour qu'il va aussi présenter pour la première fois au Choix de textes, alors qu'il avait pourtant déjà écrit plusieurs textes, ne se privant pas pour autant de réagir aux textes lus par les autres. Est-ce un effet des premières critiques qui lui ont été adressées au précédent conseil, deux jours auparavant ? David va raconter au Quoi de neuf ? puis présenter au Choix de textes. Critiqué, il n'est plus transparent, il est susceptible d'être limité dans sa toute puissance, on s'adresse à lui, en personne. Jusqu'à présent, il était parlé par les services sociaux, par les parents au portail, en réunion de chefs d'équipe. On l'évite, on le contourne, on l'esquive. On se doit de le sauver là où d'autres ont échoué. La classe TFPI, tranquillement, lui offre une aire d'accueil où il peut prendre la parole : parler et être entendu, et être parlé.

2) Première inscription

Que nous dit-il dans sa première inscription au Quoi de neuf ? Il raconte : « *Je vais participer à la fête de l'école de musique de mon village.* » Répondant aux questions des autres élèves, il nous dit qu'il joue de la guitare et ce, depuis quatre ans. Il nous présente une part de sa vie sociale, ailleurs, car lui aussi a un village dans lequel il vit, un village différent de celui des autres élèves de la classe. De même, il a une histoire dont il nous donne à voir un bout, positif et valorisant : l'apprentissage de la guitare depuis quatre ans, se présentant ainsi comme inscrit dans une durée.

¹⁶² Tosquelles, F., (1992) *L'enseignement de la folie*, p. 142

Dix jours plus tard, lors de sa seconde et dernière inscription au Quoi de neuf ? de cette première année, le contenu est beaucoup plus impliquant : « *En sortant de chez mon psy, je suis allé acheter un cadeau d'anniversaire pour ma mère.* » Il en dit plus en répondant aux questions qui lui sont posées. Elle a 30 ans. C'est sa « vraie mère », pas Madame Durand, son « autre mère ». Avec sa sœur, ils ne voient pas leur vraie mère car elle est malade, hospitalisée. Ils lui feront donc *passer* le cadeau. Mais un cadeau d'anniversaire ou de fête des mères ?

Ce Quoi de neuf ? semble être un condensé de sa vie. Il ne voit jamais sa « vraie mère » pour des raisons de santé. Même s'il n'a pas été questionné à ce propos, en évoquant le recours apparemment familial à *son* psy, il laisse entendre qu'il ne va pas au mieux lui-même. Il amène dans ses paroles, sa sœur, et la complexité de ses propres relations avec ses deux mères : inexistantes avec la « vraie », quotidienne avec « l'autre ». Faussées avec la vraie, réelles avec la « fausse ». Quelque chose qui semble de l'ordre d'une binarité, voire d'un écartèlement. Seconde intervention au Quoi de neuf ? dont le ton et le contenu semblent provenir de quelqu'un mis en confiance par une pratique de longue date du Quoi de neuf ? Tout se passe comme si David entrait dans le Quoi de neuf ? dans une dynamique « accélérée », en grillant des étapes peut-être. Une façon de rattraper le temps « perdu », de se mettre au même niveau que les grands auxquels il s'identifie cette année-là. Luna qui n'hésite pas à aborder régulièrement et parfois un peu crûment les relations chaotiques de ses parents. Élise qui nous raconte combien elle et ses parents souffrent du mal-être autodestructeur de sa sœur aînée. Geoffroy qui, sans trop y parvenir parfois, fait tout ce qu'il peut pour occulter la séparation récente de ses parents dans ses Quoi de neuf ?

Cependant les autres élèves ne réagissent que très peu, ou dans l'étonnement du non-verbal. Le contenu des propos de David leur a peut-être paru si lourd qu'ils ne rebondissent pas dessus en faisant écho. Un Quoi de neuf ? qui cloue le bec et qui plante le décor. Un tabou qui s'installe, que je n'ai peut-être pas su désamorcer, que j'ai laissé s'installer en ne lui tendant pas plus la perche sur cette mère dont il savait que je savais... En ne lui demandant rien sur son père dont il ne parlera jamais. La peur peut-être, après ce que m'avaient dit les référentes de l'ASE, de toucher où ça fait mal, de déclencher à nouveau un déchaînement de violence. Cette indigence d'échos dans laquelle, ce jour-là, je crois l'avoir laissé, seul avec ses parents « fantômes », lui a peut-être interdit, barré l'accès vers une certaine libération de sa parole. A posteriori, je pense que je me suis également posé un interdit, un tabou, attendant

pareseusement que David nous livre de lui-même ce qu'il voudrait bien en dire. Il ne parlera jamais plus d'eux dans ses *Quoi de neuf ?*, même s'il m'a semblé les voir réapparaître dans ses textes libres.

Cette situation me rappelle celle que Marguerite Bialas décrit dans le post-scriptum de sa monographie *Émilie grandit*¹⁶³. Évoquant un silence qu'elle n'a pas osé franchir, elle invoque

«... la légende de Perceval telle qu'elle est citée par G. Corneau dans Père manquant, fils manqué¹⁶⁴ : Perceval est invité à un banquet par le Roi-Pêcheur. Au cours du repas, il se passe quelque chose de très étrange, Perceval meurt d'envie de demander des explications, mais il n'ose pas le faire. Malheur à lui, car il apprend à la fin du repas que le Roi-Pêcheur souffre d'une blessure qui ne guérira que lorsqu'un invité brisera le silence en posant une question sur l'étrange spectacle auquel il lui a été donné d'assister. Le commentaire de l'auteur insiste sur le problème du silence, le silence de la personne « bien élevée », une correction qui est parfois inadéquate et qui peut révéler un lien non coupé avec sa propre mère.»

À l'instar de Marguerite Bialas, « *la légende de Perceval me fait penser qu'il y a sans doute des interférences entre mes propres inhibitions* » et celles de David.

Au cours de la seconde année, David s'inscrira très régulièrement au *Quoi de neuf ?* sans pour autant cesser de continuer à réagir à ce que racontent les autres. De ses multiples interventions se dégagent trois axes thématiques principaux qui vont se déployer tout au long des mois.

3) Le foot

Le foot prendra une place non négligeable. Dès le premier *quoi de neuf*, il nous raconte fièrement son inscription au club local. Après avoir été exclu de son école, il revient donc dans son village par la grande porte de l'école de foot. Une nouvelle réintégration, la suite d'un processus de resocialisation. L'accueil réussi dans la classe l'année précédente n'y aura sans doute pas été pour rien. David a pu y vérifier sa capacité de se contenir, de retenir sa violence, son mal-être et ses angoisses au sein d'un groupe. Le voilà donc reconnu par son environnement comme un enfant qui peut désormais prendre part à une équipe sportive, et

¹⁶³ Laffitte, R., (2006) p. 166.

¹⁶⁴ Corneau, G., *Père manquant, fils manqué*, Éd. de l'homme, 1989.

qui plus est de foot, en acceptant les règles nécessaires pour pouvoir évoluer dans un collectif. D'autant plus que rapidement, il devient le gardien de but et le capitaine de cette équipe, portant ainsi symboliquement l'étendard du village. C'est à cette même période que la psychologue scolaire, celle-là même qui affirmait l'an dernier qu'il était « irrécupérable », me dit qu'il a vraiment changé, que son comportement s'est nettement amélioré, même quand elle le voit dans son village. David évoquera aussi Mme Durand, cette mère attentionnée qui lui achète des collants pour qu'il n'ait pas froid lors des entraînements dans les soirées d'hiver. Par ailleurs, tout en nous racontant ces divers matches et entraînements, David nous parlera de ses moments de grosse fatigue qu'il ne sait pas à quoi attribuer, qui parfois le désespèrent et qui correspondent souvent à des moments où il ne va pas bien non plus en classe. Épisodes dépressifs ? Il ne nous appartient pas d'établir des diagnostics mais d'accueillir, d'entendre ces mots qui disent cette fatigue et d'y faire signe.

4) Le père

David nous parlera aussi à plusieurs reprises de M. Durand, son « père d'accueil ». L'hospitalisation de ce dernier et la perspective de ne pas le voir durant une longue période plongent David dans une grande tristesse qui ne se dénoue que lorsque le père peut venir passer un week-end « chez nous ». Une crainte omniprésente de la séparation voire de la perte de ce père avec lequel la fonction paternelle semble jouer à plein. Lorsqu'une crise survient en classe, c'est toujours lui qui vient le chercher. C'est lui aussi qui autorise David à aller dans le village et à se baigner chez des copains.

5) Le bravache

Mais l'axe qui va occuper le plus d'espace dans ses interventions au Quoi de neuf ? reste indéniablement constitué par les images qu'il renvoie d'un David qui roule des mécaniques, qui fait le bravache. Les bagarres dans lesquelles il se régale, l'achat et la manipulation de répliques d'armes de plus en plus impressionnantes au fil du temps, le lac glacé sur lequel il fait de la trottinette avant d'allumer un feu à sa surface, les trous fait dans le grillage du stade, les courses en mini-moto ou en quad aux abords du village, la fugue de chez le psy avec son signalement diffusé à la gendarmerie et à la police... Cette thématique commence à se développer dès le retour des vacances de Toussaint. Le fait qu'il vient d'être exclu définitivement de la cantine par le maire n'y est sans doute pas pour rien. Peut-être s'identifie-t-il à l'image que cette exclusion lui renvoie : celle d'un mauvais garçon. Il semble

s'accaparer ce rôle, s'en faire une carapace, lui qui a si mal vécu ce nouveau rejet. Mais dans ces récits de transgression, c'est aussi la limite que David questionne. Et il sait qu'au Quoi de neuf ? il aura un rappel des lois sociales et des interdits, souvent par un de ses pairs, à coup sûr par le maître. On peut tout dire au Quoi de neuf ? mais on ne peut pas laisser tout dire sans rien dire en retour. Je sais de plus par expérience que parfois, ce qui n'est pas dit, ce qui est tu, compte plus que ce qui est dit.

B. Textes libres et Choix de textes

« 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)¹⁶⁵. »

Nulle obligation pour un élève de présenter un texte libre, histoire imaginaire ou vraie, qu'il a écrit mais tous les mardis après-midi, en une demi-heure, a lieu le choix de textes pour notre journal. Cette fréquence participe au rythme de la classe et rassure. Le maître ou un élève, préside la séance et rappelle les lois, les mêmes qu'au Quoi de neuf ? pour que dans ce lieu aussi, la libre parole puisse émerger au fil des séances en toute sécurité. Parfois la timidité ou une émotion trop forte amènent des élèves à demander qu'un de leurs camarades lise le texte à leur place. Mais la plupart du temps, c'est bien l'auteur qui présente son propre texte après s'être entraîné à le lire.

Après la lecture de chaque texte libre, le président donne la parole aux élèves qui veulent poser des questions ou faire des remarques. Il ne s'agit pas ici de juger la qualité stylistique ou la correction syntaxique du texte. Nous ne sommes pas dans la mise au point du texte. Je réagis à mon tour. Faire signe en tous les cas. Même si un moment de silence n'est pas à exclure, quoi de pire qu'une absence de réactions après la présentation d'un texte. Je me souviens de la petite Maria, 6 ans, qui devant le silence des autres élèves avait dit : « Ben si y'a pas de questions, moi je présenterai plus de texte ! » Tout texte, même celui qui paraît le plus banal, mérite d'être accueilli. Présenter son texte reste malgré tout une épreuve, même si tout est fait pour garantir la sécurité affective des personnes. Alex, qui n'avait pas la langue dans sa poche habituellement, a mis un an et demi à oser présenter un texte. Il s'était inscrit à plusieurs reprises et avait renoncé chaque fois au dernier moment : « Je voulais mais j'avais trop les chocottes ! » Je ne manque pas du reste de saluer régulièrement le courage de

¹⁶⁵ Laffitte, R., (1999) p. 41.

ceux qui s'inscrivent au choix de texte. À l'issue de la séance, un vote a lieu. On ne choisit qu'un seul texte par semaine. C'est déjà bien assez, vu tout le travail de mise au point qui nous attend. De l'histoire lue et présentée jusqu'à la publication du texte, de nombreuses étapes dans lesquelles la ruche de la classe sera à l'œuvre, sollicitant de multiples lieux et responsabilités seront nécessaires métabolisant ainsi une parole singulière en une production collective.

« Par le biais de techniques maîtrisées, les textes de la classe sont valorisés et valorisants : ils deviennent des écrits. (...) objet médiateur qui modifie la structure des relations : on se rencontre « à propos du » journal, la relation est triangulée¹⁶⁶. »

Ce texte, une fois mis au point, figurera dans le journal de la classe, il servira de support au travail en français et en lecture la semaine suivante. Notre journal, une fois paru, est échangé avec ceux d'autres classes TFPI à travers la France et parfois même au-delà. Nous envoyons et recevons ainsi des échos qui ont une grande résonance parmi les élèves. Une occasion de plus, grâce à cette petite « machine » des échos, institution de la classe, de donner à entendre à travers la musique des textes, la parole des enfants tout en continuant à apprendre à lire et à écrire.

1) Un échauffement à la parole

Que dit David à travers ses textes libres, ceux qu'il a présentés au Choix de texte et ceux qu'il a laissés dans son cahier ? Comme signalé plus haut, David attend donc deux mois avant de présenter à la classe un premier texte, *L'homme milliardaire*. Pourtant, très rapidement après son arrivée, il en avait écrit plusieurs. Il me semble pouvoir relever, une trajectoire parallèle d'entrée de David dans ces deux institutions, sans doute car chacune d'entre elles est un « véritable lieu d'entraînement à la parole et à l'écoute de l'autre¹⁶⁷ », et qu'à ce titre elles touchent, dans une certaine mesure, aux mêmes choses dans la singularité et l'intimité du sujet. Si, au *Quoi de neuf ?*, David me paraît s'être « échauffé » à l'institution avant d'entrer dans le vif du sujet, comme un sportif qui s'échauffe avant d'entrer sur le terrain, en posant des questions et en réagissant aux récits des autres, je pense qu'il en a été de même pour le Choix de texte. Avant de se lancer, de se risquer à présenter lui-même son propre texte, David s'est assuré de la sécurité de ce lieu en assistant, de façon active, à plusieurs Choix de textes, en questionnant ou en réagissant. Il a pu ainsi constater que les

¹⁶⁶ Laffitte, R., (1999) p. 63

¹⁶⁷ Ibid., p. 101

histoires des autres sont pleinement accueillies et respectées, celles qui semblent anodines comme celles où l’auteur se livre un tant soit peu, validant ainsi l’éthique de ce lieu.

Un autre point me semble important à noter dans la façon dont David est entré dans le dispositif Textes libres–Choix de textes–Journal, c’est la forte implication avec laquelle il a participé d’emblée à la mise au point en vocabulaire et syntaxe. Il a ainsi fortement contribué à cet intense travail coopératif de mise en forme des textes choisis afin de les rendre publiables, en proposant des reformulations, ou parfois de brefs passages explicatifs complémentaires qui, au vu de leur pertinence, ont souvent été retenus par l’auteur pour être insérés dans la version définitive. Il en a du reste été remercié au conseil. Il s’agit donc à mon sens d’une autre validation vécue de l’éthique du dispositif, à savoir que la manipulation, le remodelage voire la reformulation des textes les préserve de toute déformation. L’auteur n’est pas spolié de la parole qu’il a voulu donner à entendre.

2) La porte du classeur d’images

Revenons sur l’entrée de David dans le processus de production de textes libres. Une page *J’écris* figure dans l’emploi du temps, même si, quand ils ont fini le travail prévu, les élèves peuvent aussi écrire des textes libres. David s’est tout d’abord saisi de ce moment, en s’appuyant sur un outil, le classeur d’images, classeur qu’il a particulièrement investi. Comme il m’avait dit qu’il ne savait pas trop quoi écrire, je lui ai suggéré de le feuilleter car ça pourrait l’aider à trouver une idée. Je lui ai dit aussi de commencer peut-être par le dessin. Ainsi, pendant qu’il dessinerait, son texte pourrait prendre peu à peu forme dans sa tête.

« Le dessin qui illustre un texte libre montre des personnages ou des objets, et c’est dans la tête de l’enfant que tout se met en place au niveau des différents objets disposés sur la feuille¹⁶⁸. »

C’est ce qu’il a fait pour chacun de ses six textes de la première année : *La main saxo*, *Le kangourou boxeur*, *Le monsieur à tête d’éléphant*, *La femme fine*, *La maison à oreilles*, *L’homme milliardaire*. Si dans un premier temps je cautionne l’utilisation de ce classeur, l’usage systématique que David en fait finit par m’agacer un peu, comme s’il ne pouvait pas écrire de « vrais textes ». À travers ce ressenti, c’est la déformation professionnelle du « bon maître » uniformisateur qui s’immisce, comme si les seuls « vrais »

¹⁶⁸ Laffitte, P.J., Conférence enregistrée le 04-10-2012, plateforme Agora, Aprene-UPVD

textes ne devaient sortir que de la tête de David ! Par la suite, je réalise que David écrit son texte en s'appuyant sur le texte des autres : sa parole se tisse sur le tissage des autres paroles, qui étayent, « lancent », son propre discours : ensuite, ce discours se déploie, pour lui-même, dans sa propre dimension imaginative, « imageante ». À partir des lieux communs de la classe, des choses qui n'arrivaient pas à se dire par elles-mêmes peuvent venir s'articuler, dans la forme de ces lieux communs, mais pour faire de ces *topoi* (lieux communs, en grec) le lieu d'une parole singulière¹⁶⁹.

« Le Texte libre est un outil pédagogique complet et spécifique. Tout en apprenant à lire et à écrire, parce qu'il est libre, chaque texte est un précipité tangible et momentané de l'existence de tel enfant dans la classe. L'auteur, souvent à son insu, y inscrit l'agencement intime de son univers¹⁷⁰. »

David écrit ses deux premiers textes libres le même jour.

La main saxo

Un jour une main qui s'était transformée en main saxo et elle en jouait très bien elle faisait des concerts et un jour sa carrière était finie. Elle était trop vieille. Et les notes s'envolaient dans l'air quand elle jouait et les notes éclataient dans les airs.

Le kangourou boxeur

Le kangourou faisait des concours et un jour il s'est blessé sur le ring. Il ne pouvait plus concourir pendant des mois. Il restait toujours au lit. Et un jour, il est remonté sur le ring et il a battu celui qui l'avait blessé pendant des mois.

Ces deux textes me semblent faire écho à la situation singulière que vit David depuis plusieurs mois. Quelque chose qui s'est arrêté. Un arrêt brutal dans *La main saxo* et une possibilité de rejouer quelque chose dans *Le kangourou*. La vieillesse inéluctable paraît signifiée par les notes perdues alors qu'avant la main saxo faisait des concerts destinés aux autres. Quant au kangourou, s'est-il blessé tout seul, une blessure qu'il se serait infligée à lui-même comme semble l'indiquer le début du texte ? Ou est-ce quelqu'un d'autre qui a blessé le kangourou ? À moins que cet autre qui l'avait blessé, ce soit cet autre intérieur incontrôlable, le David qui déborde qui va mal au point de pouvoir blesser David. La déchéance n'est pas définitive comme dans le premier texte. Le texte est plus offensif, le personnage ne subit pas. Il y a vengeance envers celui qui l'a mis K.O., hors de combat, ou

¹⁶⁹ Ibid.

¹⁷⁰ Laffitte, R., (1999) p. 47.

réparation de celui qui l'a blessé, assigné à rester au lit. J'entends une souffrance. Et puis le kangourou, ce n'est pas n'importe quel animal. Combatif, tel que David l'a représenté sur son dessin, armé de gants de boxe mais portant une poche marsupiale colorée de jaune qui a des airs de bouclier.

3) S'en sortir ou pas ?

Au cours des quinze jours qui suivent, David écrit une autre série de trois textes.

Un monsieur à tête d'éléphant

Un jour un monsieur se réveille avec une tête d'éléphant. Surpris, il paniqua et tomba dans les pommes et quand il se réveilla, il allait à l'hôpital. Et se réveilla et survit malgré tous les problèmes de santé qu'il avait et retrouva sa femme vécut heureux.

Une femme fine

Il était une fois une femme tellement fine qu'elle pouvait en mourir. Et un jour elle mourut.

La maison à oreilles

Il était une fois une petite maison à oreilles qui fait école. Et un jour la terre trembla et la maison s'écroula. Elle avait blessé un enfant très gravement. Il est allé à l'hôpital et au bout de trois mois d'hôpital il s'en est tiré sain et sauf.

On retrouve à nouveau cette binarité : s'en sortir ou pas. La femme fine meurt, c'est irrémédiable. Le monsieur et l'enfant, après avoir dépassé chacun une lourde épreuve, s'en tirent, mais différemment l'un et l'autre. L'enfant sera « *sain et sauf* », le monsieur « *survit malgré tous ses problèmes de santé* ». Et même s'il vécut heureux, il garde donc durablement leur trace et leur poids et il vit avec.

Dans un premier temps, étrangement, je ne vois guère de choses dans ce texte, *La maison à oreilles*, comme si à mon tour je faisais la sourde oreille.

Cette petite maison à oreilles qui fait école fait penser à l'école précédente de David, dans laquelle il semble s'être senti bien pendant plusieurs années. Et puis un évènement dramatique, une catastrophe (le tremblement de terre) survient. Confrontée à ces secousses sismiques, à une agitation, des mouvements incontrôlés qui viennent des tréfonds, du plus profond et du plus secret de la Terre, la maison-école ne tient plus debout, elle ne résiste plus et s'écroule. Pourtant un seul enfant est blessé, très gravement. Où étaient les autres ? Sans doute était-il ou se sentait-il seul. Ce tremblement de terre soudain fait-il lien avec le

dévoilement des origines par le psychologue, cette vérité sur son passé que David n'était sans doute pas prêt à entendre et qui a eu un effet déclencheur ? La maison le blesse. L'école ne pouvant plus tenir, contenir David dans ses murs, du fait de la violence qu'il déchaîne, a exercé à son tour la violence à son encontre.

« Nous risquons de passer sous silence la violence de l'école qui révèle de sa part une incapacité à assumer sa fonction symbolique comprise dans des moments cruciaux : « l'accueil » (Jean Oury) et le (re)nouage du « avec ».¹⁷¹ »

Ce séjour à l'hôpital évoque peut-être la déscolarisation de David, cette période durant laquelle il a été dans un *no man's land* flou. Mais il s'en tire sain et sauf. L'arrivée dans cette classe ressentie comme une rémission ? Ses symptômes qui avaient été la cause de son exclusion de l'ancienne école, vécue comme une blessure, semblent avoir disparu : plus de traces ni de signes de violence ou d'angoisse. Sain et sauf, l'enfant est-il sauvé pour autant ?

4) L'homme milliardaire

Puis vient le premier texte que David présente au Choix de texte.

L'homme milliardaire

Il était une fois un homme milliardaire. Il avait tout ce qu'il voulait. Il narguait les gens et un jour il a eu un enfant et se rendit compte qu'avec les enfants ce n'était pas toujours facile. Et un jour il a perdu tout son argent et il vivait comme tout le monde.

Quand on lui demande comment cet homme a fait pour avoir un enfant, qui était la mère, David répond que le milliardaire avait adopté cet enfant. Son dessin montre un homme qui semble jongler avec de grosses coupures. Son texte ne sera pas choisi mais il le mettra au point pour son cahier personnel :

L'homme milliardaire

*Il était une fois un homme milliardaire. Il avait tout ce qu'il voulait. Il narguait les gens et un jour il a eu un enfant et se rendit compte qu'avec les enfants ce n'était pas toujours facile. **Un jour à force d'acheter des cadeaux à son enfant, il eut de l'argent comme tout le monde et il vécut normalement.***

Ce n'est pas sans me rappeler M. et Mme Durand qui sans être milliardaires sont aisés et couvrent David de nombreux cadeaux et achats parfois coûteux.

Un homme sans femme qui adopte un enfant, une femme si fine qu'elle meurt... Les mères / mamans n'ont guère de place. Du reste que sait vraiment David de sa mère et de son

¹⁷¹ Imbert, F. (2010) pp. 121-122.

père biologiques ? L'argent est nécessaire mais pas suffisant. Un enfant, même adopté, ça ne s'achète pas. Son calme et sa tranquillité, même en le couvrant de cadeaux, ne s'achètent pas non plus. Avec les enfants, ce n'est pas toujours facile : c'est la loi de la réalité. Mais qui s'y trouve confronté ? Le père « d'accueil » M. Durand, par opposition au père biologique qui, lui, n'est pas là pour vivre la difficile existence de son fils ? Peut-être alors, une demande de « limitation » vis-à-vis de ces parents qui « débordent » de cadeaux et d'achats, et qui donc ne rassurent pas forcément David, là où au contraire la classe, elle, sait mettre de la limite, sait « lui faire la loi » ? Ce premier texte présenté semble chercher la normalité, qui rassure. C'est d'ailleurs le premier aussi qu'il choisira de mettre individuellement au point et qu'il recopiera dans son cahier *Mes textes*. Ce qui se défait, ce n'est pas la fortune, mais l'*extraordinaire* situation de milliardaire pour ensuite devenir ordinaire, *comme tout le monde*, et vivre normalement. Vivre normalement, n'est-ce pas ce à quoi David aspire ?

5) Sans pré-texte ?

Au cours de la deuxième année, il n'aura plus recours au classeur d'images pour ses textes libres. Il n'a sans doute plus besoin de ce *pré-texte*. Dès les premiers jours de classe, David écrit et ses textes continuent à parler.

Le clown

Il était une fois un clown qui faisait rigoler les gens. Et un jour son père mourut alors qu'il avait déjà perdu sa mère. Alors, la bonne réputation du clown s'arrêta. Il était malheureux.

Un jour, même s'il avait toutes ces peines en lui, il recommença à faire rire les enfants. Et il vécut heureux.

Ce texte fait écho au *Monsieur à tête d'éléphant*. Comme lui, il reprend pied dans la vie « heureuse » malgré les peines. N'est-ce pas David ce clown qui recommence à faire rire malgré les peines qu'il porte en lui, lui qui a perdu sa mère (internée) puis son père (incarcéré) ?

6) Classer les textes

On peut noter que sur les dix-huit textes que David a écrit, il en présenté la moitié au Choix de textes. Il n'est pas lieu de commenter ici en détail chacun des textes que David a écrits, c'est l'objet d'un travail d'élaboration déjà largement entamé au sein du ChamPIgnon. Je me contenterai donc de relever les thématiques transversales dans lesquelles on pourrait

les classer, classement qui relève certes d'interprétations mais qui peut permettre de les lire et de les relier.

Apparaît en premier lieu **la déchéance**, définitive : *La main saxo* qui vieillit, *La femme fine* qui meurt, ou temporaire : *Le kangourou boxeur* blessé, *Le monsieur à tête d'éléphant* hospitalisé, l'enfant de *La maison à oreilles* lui aussi blessé et hospitalisé, *Le clown* accablé par ses deuils, le garçon qui voulait devenir adulte chassé par sa propre mère.

À l'origine de cette épreuve parfois insurmontable, se produit quelquefois **une transformation**, voire une métamorphose (la main devient main-saxo, l'enfant transformé par un vœu en adulte) qui peut provoquer un **évanouissement** (*Le monsieur à tête d'éléphant*). L'homme insomniaque de l'histoire des chaussures s'évanouit également, plus précisément, il s'écroule.

Aux textes déjà cités dans lesquels le personnage finit par s'en tirer, traverse **l'épreuve**, on pourra rajouter *Le voyage*. Mais à la différence des précédents, dans ce texte, le cheminement pour dépasser l'épreuve est détaillé. Il constitue en lui-même l'épreuve, s'assimilant ainsi à un rite initiatique du franchissement de l'âge. David décrit ainsi dans son texte le « *long chemin jusqu'au fin fond de l'univers* » pour chercher le pouvoir, comme « *une grande épreuve* ».

Trois des derniers textes s'inscrivent plus particulièrement dans une dynamique de **combativité malgré tout**, une sorte de résistance au discours ambiant et aliénant, à la pente du déterminisme et de la fatalité qui devrait logiquement l'emporter. Dans *Les élèves qui se réconcilient*, on échappe à la facilité de construire un groupe sur le dos d'un bouc émissaire et dans *Les Ronchonchon* la famille entière est impliquée dans le rejet auquel elle fait résolument front.

7) Soudaineté du grandissement¹⁷²

Dans cette série, le texte qui raconte l'histoire du garçon qui voulait devenir adulte mérite toutefois qu'on s'y attarde, tant il semble révélateur de *l'agencement intime de*

¹⁷² *Laurianne : fille*, une monographie de Brigitte Vicario est traversée par cette thématique du « grandir trop vite ». In Laffitte, R., (2006) pp. 135-153.

*l'univers*¹⁷³ de David qui (se) pose une question qui semble l'angoisser : est-il possible de grandir et de s'en tirer sain et sauf ?

Il était une fois un garçon qui alla dans une fête foraine. Depuis longtemps il voulait être un adulte. Et il vit une pancarte et en dessous il avait une espèce de machine. Et sur la pancarte il avait marqué « faites un feu [vœu] il se réalisera ». Alors il fit un vœu il demanda de devenir un adulte. Et le lendemain, il avait grandi. Et quand il allait devant le miroir pour se brosser les dents ça l'a surpris. Alors il essayait de se cacher mais sa maman le vit et elle paniqua et a pris un couteau et dit : « Rendez-moi mon fils. » Et le garçon dit : « C'est moi ton fils. » Et il partit. Sa mère avait appelé la police. Et après il alla dans son ancienne école et il allait voir son meilleur ami qui ne le reconnaissait pas alors il lui chanta ce qu'ils chantaient tous les deux :

*« Bidou bidou !!! Vas-y didjé fais péter le son du matin on est déjà à fond yé.
- Je te reconnais ça va pourquoi t'as grandi aussi vite ?
- C'est long à t'expliquer. Tu peux m'aider ?
- Oui je t'aiderai. »*

La soudaineté du grandissement m'évoque la soudaineté du tremblement de terre de *La maison à oreilles*. Le vouloir (être un adulte) et ne pas le pouvoir, une limite dans la volonté de toute-puissance. La métamorphose a lieu après le vœu mais le personnage ne s'en rend pas compte. Il doit se voir dans le miroir pour le constater. Comme si dedans rien n'avait changé, ce n'est que l'apparence extérieure qui renvoie l'image d'un adulte. Comme David qui renvoie une image de grand, de « dur », mais qui a des peurs de petit enfant qui aime qu'on lui lise des histoires au lit...

Il essaye de se cacher « mais sa maman le vit » (voir, vivre ?) comme les petits enfants qui n'ont pas conscience de leur corps et qui, quand ils jouent, se cachent derrière un élément qui ne peut les cacher, duquel ils « dépassent ». Se cacher pour mieux être vu. Pour être reconnu. Mais sa mère ne le reconnaît pas. « *Rendez-moi mon fils.* » Qui est cette mère qui réclame son enfant qu'on lui a pris ? La mère génétique de David ? Cette mère qu'on lui a pris ? David craint peut-être, une fois devenu adulte, de ne pas être reconnu par cette mère qu'il ne voit jamais lorsque viendra le jour où il pourra la voir. D'où le recours à l'ami qui l'a côtoyé pendant son enfance d'écolier et qui, lui, pourra le reconnaître même adulte.

La mère a peur, elle panique. Elle menace d'un couteau cet adulte qui lui a pris son fils. L'adulte qui pour se réaliser doit dépasser l'enfant qu'il était, l'adulte a pris la place de l'enfant. On ne peut pas être deux à la fois, il n'y a pas de la place pour deux en soi, à moins d'y rester. La mère a donc peur de cet enfant devenu subitement adulte. Dans cette

¹⁷³ Laffitte, R., (1999) p. 47.

« monstruosité », elle ne le reconnaît pas, et il part. Comme la créature de Frankenstein, qui est rejeté par son créateur, il doit fuir.

L'ancienne école, la maison à oreilles est-elle reconstruite ? S'agit-il de l'ancienne école d'où David s'est fait *jeter*, ou de *notre* école ? C'est une chanson qui lui permet d'être reconnu par son meilleur ami. Beaucoup de chansons étaient citées dans les textes libres cette année.

Le grandissement rapide, soudain, fait peur, et pas qu'à David. Il est en pleine préadolescence, en pleine croissance comme en témoigne un Quoi de neuf ? dans lequel il nous parle de chaussures à crampons devenues trop petites et d'autres qu'il s'achète pour faire, de façon un peu prématurée, de la musculation. Son corps commence à se transformer comme chez plusieurs de ses pairs, notamment des filles : Claire, Maria, Fatiah. Et les émois qui accompagnent cette période « travaillent » plusieurs élèves, comme on le voit notamment au conseil du 7 janvier. Claire a parlé au Quoi de neuf ? d'un traitement médical qu'elle doit prendre car elle grandit trop vite. Et d'autres élèves qui, du même âge (Louis M.) ou plus âgé (Marc) « restent petits » en taille et ne semblent pas grandir, ou disent clairement qu'ils ne veulent pas grandir comme Alex. En recherches mathématiques et mesures, tous les élèves se sont mesurés et ont marqué leur taille sur un des murs de la classe. Le 6 janvier, après avoir présenté l'histoire du garçon qui voulait devenir adulte au précédent Choix de texte, au Quoi de neuf ? David évoque sa maladie de Sever, qui se manifeste par des douleurs qui interviennent le plus souvent en période de forte croissance. Et dans la Boîte à questions, David avait glissé « *Quand on a fini le fichier D [en lecture], qu'est-ce qu'on fait ?* ». Que se passe-t-il quand on a terminé le fichier des plus grands ? On a terminé ou on continue à grandir ? Ou n'y a-t-il plus rien ?

8) Deux temporalités

L'ambivalence qui parfois vire à l'écartèlement. Deux temporalités. Grandir dans la classe, dans le temps long de la classe T.F.P.I. Le corps de David grandit mais ses ceintures d'apprentissage, dans lesquelles il progresse très lentement, ne sont pas en adéquation avec son âge : un petit niveau CE2 à 11 ans.

Ce grandissement subit fait également écho à l'orientation en SEGPA dont nous avons parlé la semaine précédant l'écriture de ce texte. Quatre mois se sont à peine écoulés

dans cette année scolaire, et David se retrouve déjà projeté dans l'année scolaire suivante. Le texte se termine sur une demande d'aide qui est acceptée. La fin est ouverte. Le garçon-adulte, le sujet, va s'en sortir, mais pas seul. Le recours à l'autre s'impose.

C. Au conseil

« Nous considérons [le Conseil] un peu comme la clé de voûte du système puisque cette réunion a le pouvoir de créer de nouvelles institutions, d'institutionnaliser le milieu de vie commun. (...) Tout a besoin d'être repris sur le plan symbolique, et au besoin remanié : c'est peut-être le rôle essentiel du conseil¹⁷⁴. »

De nombreux écrits traitent en détail du Conseil. On se référera donc pour une appréhension plus fouillée, a minima aux chapitres « fondateurs » dans *Vers une pédagogie institutionnelle ?¹⁷⁵*, et *De la classe coopérative à la pédagogie institutionnelle¹⁷⁶* ainsi que bien entendu à l'incontournable *Qui c'est l'conseil ?¹⁷⁷*. On trouvera également l'intégralité d'une séance de conseil, tout à fait éclairante, retranscrite dans *Une journée dans une classe coopérative¹⁷⁸*.

« Œil du groupe », par sa fonction d'observation de ce qui se passe au sein du groupe; « cerveau du groupe », pour sa fonction d'analyse, de résolution des problèmes d'organisation et de prise de décisions ; « rein du groupe », car il permet l'épuration des conflits, « *on règle les comptes avec des mots, pas avec des coups¹⁷⁹* » ; « cœur du groupe », institution qui contribue à créer de nouveaux dynamismes. Le Conseil est clairement l'institution qui fait la loi dans la classe TFPI. Il convient tout de même de rappeler que, contrairement à ce que certains enseignants ont pu croire, comme pour toutes les institutions, la mise en place du seul conseil au sein d'une classe n'a a fortiori aucun sens.

« Rappelons que pour nous, le Conseil n'a de sens que dans le contexte d'une activité coopérative permanente, comme élément d'un complexe... Ne soulignons qu'une liaison dialectique : le Conseil ne vit que parce qu'on évoque des activités, mais permet à chacun de se sentir concerné par ces activités, donc aux activités d'exister. Si, pour eux, il ne se passe rien, pourquoi les « participants » participeraient-ils¹⁸⁰ ? »

¹⁷⁴ Vasquez, A., & Oury, F. (1966) p. 82.

¹⁷⁵ Ibid. pp. 81-101.

¹⁷⁶ Vasquez, A., & Oury, F. (1978) pp. 463-513.

¹⁷⁷ Pochet, C., & Oury, F. (1997)

¹⁷⁸ Laffitte, R. (1985) pp. 149-161.

¹⁷⁹ Maîtres-mots énoncés par le président du conseil dans ma classe.

¹⁸⁰ Vasquez, A., & Oury, F. (1978) p. 468.

Le Conseil se situe bien à la croisée des autres institutions sans lesquelles il n'aurait pas lieu d'être. Pour réguler toute cette organisation complexe qu'est la classe institutionnelle, le Conseil est donc un lieu essentiel. C'est là que tout se propose puis se décide, là aussi que s'organisent les différents métiers de la classe. C'est aussi le lieu où on peut dire qu'on n'est pas content de quelque chose ou de quelqu'un et le critiquer. Remercier ou féliciter également.

Dans ma classe, il a lieu deux fois par semaine. Dès que des élèves sont prêts, ils peuvent s'exercer à assurer la présidence du conseil, (pour les plus grands en comportement), ou le secrétariat (les ceintures les plus foncées en écriture). Ainsi Julie, ceinture vert clair en comportement, peut-elle présider pour la première fois avec comme co-présidente Fanette, une plus grande, qui a déjà présidé seule à plusieurs reprises le Conseil. Elles ont pris le temps de préparer ensemble cette présidence. De même, Chloé fait-elle son premier secrétariat sous l'aile de Charlotte, déjà experte en la matière, car marron foncé en écriture. Les ceintures vivent aussi ainsi. Dans le cahier du Conseil, elle consignera toutes les décisions prises ce jour.

Je suis alors assis parmi les élèves car je ne suis donc pas systématiquement au bureau du conseil. Des décisions peuvent être prises alors que j'ai voté contre la proposition. C'est un réel partage du pouvoir. Même si, en tant que responsable de la classe, je garde un droit de véto¹⁸¹ que je n'utilise que très exceptionnellement, sous peine de décrédibiliser le Conseil.

« Et le maître ? Il peut disparaître de la scène, il ne disparaît pas de la classe. Nous dirions même : au contraire. À un pouvoir imaginaire se substitue un pouvoir symbolique autrement efficace. Il est là, bien sûr, comme gardien de la loi locale, mais aussi représentant de la loi sociale et comme garant d'une autre loi qui différencie l'homme de l'animal. (...) Est-il utile de signaler que le maître constitue un recours¹⁸² ? »

Un autre point qu'il me semble important de noter, c'est que la réunion des chefs d'équipe constitue en quelque sorte l'antichambre du Conseil auquel elle est intimement

¹⁸¹ « Ils avaient décidé par exemple, du sort d'un gosse fort ennuyeux et fort encombrant. Ils avaient décidé de lui mettre une pierre autour du cou et d'aller le jeter dans la Seine, ce qui me paraissait une décision très raisonnable à mon avis. J'ai presque voté pour... mais presque ! J'ai arrêté. » Fernand Oury, cité in Meirieu, Ph., (2001). *Fernand Oury, Y a-t-il une autre loi dans la classe ?*, p. 9.

¹⁸² Vasquez, A., & Oury, F. (1978) p. 481.

associée. Ainsi, certains points sont-ils débattus au préalable en réunion avant d'être amenés, portés au Conseil comme on l'aura vu à la lecture du texte monographique.

1) Avant David, le conseil

Sans revenir sur la période qui a précédé l'accueil de David, il me paraît nécessaire de resituer tout d'abord que c'est *par* le Conseil que David est arrivé dans la classe. C'est le lieu où il a été nommé et parlé avant même d'être là. C'est aussi l'institution à travers laquelle il a été inscrit pour la première fois dans la classe.

Dans le cahier du conseil est noté : « À partir de lundi, David sera accueilli dans l'équipe d'Arnaud, à l'essai jusqu'au 9 avril. »

Ceci pourrait paraître un détail mais lors du conseil suivant, cela fait partie du rituel, cette décision, comme les autres, sera relue par le secrétaire du jour, en présence de David qui s'entendra donc ainsi « pré-nommé ». De fait, cette *invocation*, permet d'une part de faire exister David à la classe, et d'autre part d'inscrire les décisions écrites du Conseil comme faisant foi et loi. Ce ne sont pas des paroles en l'air mais des traces auxquelles on pourra se référer et se fier.

« Cette fonction de secrétariat, qui fait exister le Conseil dans le temps, assure sa durée sa pérennité : sa puissance. Le secrétaire qui relit les décisions, relie au passé et ouvre le futur¹⁸³. »

Ainsi, le cahier du Conseil constitue non seulement « la mémoire du groupe¹⁸⁴ » mais il redonne aussi sens et pouvoir à l'écrit.

2) Le conseil donne le rythme

De même que le conseil a ouvert la classe à David, c'est également le conseil qui va marquer le rythme de ses présences à la classe. Arrivé à mi-temps, c'est au conseil du 9 avril qu'est prise la décision de sa participation à temps plein, avant même la réunion avec tout l'entourage d'adultes, famille d'accueil et équipe médico-sociale. Même si l'accord de toutes les parties était nécessaire, symboliquement la primauté dévolue au Conseil dans cette décision a conforté sa puissance, et confirmé, si besoin était, son côté opératoire. Il ne s'agit vraiment pas d'un jeu. Le Conseil a des conséquences importantes et réelles, constatables par

¹⁸³ Ibid. p. 489

¹⁸⁴ Ibid.

tout un chacun, qui impactent et modèlent non seulement le milieu mais aussi les relations de ceux qui le peuplent.

Par la suite, c'est aussi lors du Conseil que seront discutées puis décidées les différentes modalités de présence de David dans la classe, notamment lorsqu'il sera en ceinture rouge de comportement. *« Il restera la moitié du temps de chaque récréation près de moi, et durant l'autre moitié, il pourra aller avec les autres, sous ma surveillance. »* Une sorte de « mi-temps de récréation » qui semble préfigurer la décision, un mois plus tard, de sa venue à nouveau à mi-temps dans la classe pour l'aider à la quitter dans de bonnes conditions. Ainsi David a-t-il terminé sa seconde année à mi-temps, en ceinture dorée. Mais, alors qu'il semblait aller mieux, à un moment il a voulu venir une demi-journée de plus pour le brochage du journal. J'ai dit non. C'est important, ce n'est pas de la méchanceté, David avait besoin de cette limite, de ce cadre, jusqu'au bout.

3) Conseil et Métiers

Dès que David est à temps plein dans la classe, le Conseil entérine, pour la première année, son premier (et seul) métier que Thibault lui a cédé. Et symboliquement, ce n'est pas n'importe lequel : le métier lumières. La salle de classe est assez sombre et il est donc de sa responsabilité d'allumer les luminaires en entrant et de les éteindre en quittant la classe. Un métier qui ouvre et qui ferme, un métier qui rythme le temps de la classe. On pourrait dire aussi, au risque de voir taxer ces assertions d'interprétation sauvage, que c'est donc d'une certaine façon David qui met en lumières la classe, qui par sa présence en tant que sujet « dérangeant » et donc défigeant, met au jour quelques zones, si ce n'est obscures, tout du moins tapies dans l'ombre de la routine. Remettre à jour, parfois avec une lumière un peu crue, et remettre en jeu. De même, la classe va peut-être pouvoir aider David à faire la lumière sur son existence et les questions angoissantes qui le taraudent. Sans doute ne pourra-t-elle pas tout régler mais peut-être lui permettra-t-elle d'essayer d'y voir plus clair.

Lors du premier conseil de la seconde année, *« il prend le métier « un responsable lève la main ».* C'est un métier de vigilance, avoir l'œil sur la classe, sur les élèves qui demandent le silence et l'attention des autres pour pouvoir communiquer un bref message concernant leur métier. » Ce métier était exercé l'année précédente par Luna, une grande fille, la chef d'équipe à la gouaille gitane mais pour autant efficace à laquelle David s'était identifié. C'est un métier de grand en comportement, plus grand en tous cas que la ceinture

orange de David car il est « coté » vert clair dans notre cahier des métiers qui nous tient lieu de référence commune. Mais ce que le Conseil fait, le Conseil peut le défaire, jeu de va-et-vient, institutionnalisation-désinstitutionnalisation, témoin de la vie qui pulse dans l'atomium. Ce métier est très précieux dans le fonctionnement de la classe, et après discussion, le Conseil fait le « pari » que David pourra être à la hauteur. Ce qui s'avèrera exact puisque David, tout au long d'une grande partie de l'année, assurera ce métier avec efficacité.

« Mardi 14 septembre, au conseil, David et Claire se proposent pour faire le métier rang. Je suis un peu étonné [en raison de l'accrochage qui a eu lieu avec le père de Claire la veille] par cette double candidature et je leur demande s'ils se sentent vraiment capables, surtout après l'incident de la veille de faire ensemble un métier pour lequel il faut particulièrement s'entendre. Ça ne semble pas leur poser problème. Le conseil émet un vote favorable mais je demande à ce que le secrétaire note qu'ils essaient le métier rang. Nous verrons d'ici une semaine si ça fonctionne bien. »

Et cette doublette qui me paraissait « infernale » a pourtant fonctionné, l'essai a été concluant. Que s'est-il passé ? Alors que depuis déjà l'année précédente Claire et David « s'accrochent » régulièrement, j'ai l'impression que par le biais du Conseil, un « déplacement » s'est effectué. Comme une issue pour sortir de l'imaginaire d'un transfert négatif entre deux sujets, et permettre ainsi de régler une distance sur le terrain institutionnel du métier rang. Un métier où les deux élèves qui mènent la classe dans ses déplacements, dans et hors de l'école, alternativement l'un au fond du rang, l'autre devant, sont bien contraints de fait de s'accorder un tant soit peu. Et qui plus est, grâce à ce métier, David et Claire ont pu mettre entre eux la distance, la longueur du rang, comme si le groupe-classe avait un rôle de « zone tampon ».

On aura remarqué que ces trois métiers qu'a exercés David : lumières, « un responsable lève la main », et rang, ont à voir de près avec le pouvoir, et le pouvoir « visible » et opératoire. Ce n'est sans doute pas un hasard.

C'est toujours au cours du même mois de septembre que le Conseil va confier à David un quatrième métier qui, s'il semble moins proche du pouvoir, n'en occupe pas moins une place importante dans la classe : il devient responsable de la table d'exposition. À ce titre, c'est lui qui disposera sur cette table, tous les objets qui auront été présentés et qui collera les étiquettes les décrivant sommairement, dans un cahier pour garder trace de leur passage dans notre classe. C'est aussi lui qui aura le souci de trouver, pour chacune des séances hebdomadaires, un président. La finesse et la bienveillance avec lesquelles il

apportera un soutien à ces présidents successifs, parfois débutants, ont fait partie des éléments qui m'ont conduit à voir en David un possible apprenti chef d'équipe.

David interviendra au Conseil à plusieurs reprises principalement en tant que métier table d'exposition pour faire des propositions d'organisation : ne pas faire des étiquettes trop grandes et donc peu commodes à coller dans le cahier ; écrire au stylo car les mots écrits au crayon gris sont peu lisibles ; etc.

Néanmoins j'ai constaté que David n'a jamais rien amené pour la table d'exposition. Il n'a rien « livré » de lui par le biais de cette institution, semblant peut-être faire illusion derrière le paravent de ce métier, toujours présent donc à ce titre, mais sans jamais s'exposer.

4) Le Conseil qui ceinture

Tout au long de ces mois, le Conseil a attribué à David, comme à tout un chacun dans la classe, une ceinture de comportement par laquelle a été symbolisé son niveau de relation aux autres et à la loi. Afin d'éclairer au mieux le parcours de David dans cette ceinture si particulière, il nous faut revenir en quelques lignes sur les « statuts spéciaux » qu'elle comprend également. C'est ce que René Laffitte a rassemblé sous l'appellation de *statut R* :

« Une aire vivable pour ceux qui errent sans trouver de place. Cette « aire » se situant toujours plus ou moins « à l'orée » de la classe, on pourrait dire que le statut R est une sorte de « ceinture d'orée »¹⁸⁵. »

Limitée dans le temps et souvent même dans un espace, (fréquemment une table à l'écart, parfois circonscrit dans un cercle tracé au sol à la craie¹⁸⁶), la ceinture rouge indique que l'enfant est dans une période où il représente un danger pour lui-même ou pour les autres. C'est la ceinture de « la dernière extrémité » :

« Les possibilités de déplacements comme la participation à la vie habituelle de la classe (métiers, lieux de parole, etc.) sont limitées (...). Rien ne se fait sans l'autorisation de l'adulte (...)¹⁸⁷. »

La ceinture dorée est « plus souple et adaptable », elle « symbolise des statuts intermédiaires entre le statut habituel et la ceinture rouge¹⁸⁸. » Elle peut indiquer un état de

¹⁸⁵ Laffitte, R., (2006) p. 247.

¹⁸⁶ Cf. *Les 3 L d'Angel*

¹⁸⁷ Ibid., p. 248

¹⁸⁸ Ibid.

fatigue, un moment de surcharge émotionnelle, ou une attitude de gêneur qui ne correspond pas au comportement habituel de l'enfant. Il n'arrive plus à « porter » sa ceinture de comportement, dans le sens où elle n'est plus « à sa taille ». Au cours de cet « épisode régressif », il flotte à l'intérieur de sa ceinture qui, du même coup, n'arrive plus à le tenir, à l'étayer, à le porter par sa contenance.

« Ces appellations signalent à tous un changement momentané dans l'équilibre des rôles (ce que le groupe est en droit d'exiger de moi) et des statuts (ce que je suis en droit d'attendre du groupe)¹⁸⁹. »

Le Conseil est donc aussi le lieu où les ceintures de comportement se parlent. En ceinture dorée, parce qu'il n'était tout d'abord qu'à mi-temps dans la classe, David, dès lors qu'il a été accueilli à temps plein, s'est situé dans la ceinture orange¹⁹⁰ qui, pour résumer, correspond à ne gêner que rarement et à commencer même à aider la classe. C'est d'ailleurs pour demander la validation de cette ceinture, après les deux semaines d'essai, que David s'est inscrit pour la première fois au Conseil.

Par la suite, en termes de ceinture de comportement, le Conseil va se poser comme une butée, le lieu sur lequel, contre lequel David bute. Sa demande réitérée de la ceinture vert clair va lui être refusée. Une première ceinture dorée qui lui est assignée après sa fugue de la garderie, sera suivie de nombreux allers retours entre la ceinture dorée et la ceinture orange. On aura remarqué que David n'est pas le seul à avoir bénéficié de la ceinture dorée dans cette classe. Plusieurs autres élèves, et pour certains d'entre eux à plusieurs reprises, ont eu momentanément ce statut R, pour différents motifs : chaque ceinture dorée est différente. Parfois même, c'est à leur propre demande, comme Jules qui testait là la possibilité de pouvoir se réfugier dans une parenthèse régressive, ou Terry qui savait pouvoir s'y reposer dans ces moments de grande fatigue. La ceinture dorée n'a donc rien d'exceptionnel, c'est un outil qui rentre dans la « panoplie » habituelle de la classe TFPI. Le fait de pouvoir vérifier dans les faits que c'est bien une « aire à l'orée » dans laquelle on n'est ni enfermé, ni condamné, dont on peut sortir, permet de rassurer les enfants quant à l'existence de ce recours possible en cas de besoin.

La ceinture rouge relève plus d'un statut qui fait exception, en ce sens qu'il est rare, exceptionnel, et d'un statut d'exception car il déroge à la règle commune : c'est un « régime »

¹⁸⁹ Ibid., p. 249

¹⁹⁰ Pour les critères détaillés de la ceinture de comportement, se reporter en annexe p. 147 à celle mise en place par Brigitte Vicario dans sa classe, ceinture que j'utilise également.

dans lequel « rien ne se fait sans l'autorisation de l'adulte. » En dehors de la monographie déjà citée, *Les « 3L » d'Angel*, on pourra lire dans *Essais de pédagogie institutionnelle* trois autres monographies dans lesquelles la ceinture rouge s'est imposée comme une médiation nécessaire : *Nadia et la ceinture rouge* de Christine Bloquet, *Mathieu ou l'entrée dans la loi* de Francine Pujol, ainsi que *Malick, la mort et les mots* de Mireille Laffitte. C'est un statut que j'ai eu du mal à mettre en place pour David, sans doute y avait-il quelque transfert ou contre-transfert dans l'air¹⁹¹, tournant autour du pot notamment avec ce statut inédit de ceinture « rouge dehors-dorée dedans » décidé après sa fugue hors de la classe et de l'école. Il me faudra un mois pour parvenir à ce dont j'avais du mal à me résoudre, et dont pourtant nous avons parlé au ChamPIgnon à propos d'autres enfants, d'autres histoires : mettre David en ceinture rouge uniquement.

« Plusieurs tentatives « plus permissives » pour limiter Nadia ont échoué (amendes et « crèche »). Le Conseil est alors envahi par les critiques inopérantes et nous retrouvons le danger perçu, le signal d'alarme déjà noté dans la monographie de Malick : au-delà des personnes, Nadia met en danger la trame même de la classe TFPI¹⁹². »

Pour m'autoriser un « Ça ne peut pas continuer comme ça. », j'attendrai la réunion du ChamPIgnon du 18 mai...

« Pendant mon « Quoi de neuf ? » je fais un long point sur David. Je dis à mes compagnons du ChamPIgnon tout le fil à retordre que me donne David et toute l'énergie que j'y laisse. Ça ne peut pas continuer comme ça. Ils m'écoutent et leurs paroles me sont d'un grand soutien¹⁹³. »

Je crois aussi que c'est le fait d'extérioriser un récit, ce jour-là, qui me détache un peu plus de tout l'imaginaire dans lequel je suis « englué » et qui va m'autoriser à régler la distance. Sans doute un premier pas bien difficile à franchir pour l'instituteur et son idéal du moi vers un renoncement salutaire : la classe n'a pas réussi à « sauver » David. La ceinture rouge entérinée par le Conseil, sans pour autant être une solution miracle, finira par jouer sa fonction de garde-fou ultime, bien plus efficacement qu'en ceinturant David physiquement. Comme pour Nadia, Mathieu, Malick, Angel et bien d'autres, la ceinture rouge a tout de même permis de le sauver de lui-même et de ses « démons », sans compter qu'il a pu ainsi (tout comme la classe) finir son année « sain et sauf », lui permettant de terminer sur un retour en « simple » ceinture dorée.

¹⁹¹ « Il serait malvenu de m'inviter à me pencher, après la classe, sur mon contre-transfert : on risquerait une réponse désagréable. Ce n'est ni le lieu, ni le moment, et surtout ce ne serait pas sérieux. » Laffitte, R., (2006) p. 296.

¹⁹² Ibid. p. 276.

¹⁹³ Infra, p. 76.

Autant de situations auxquelles David s'est retrouvé confronté et dans lesquelles c'est bien le Conseil qui a fait loi, en décidant et en modulant les modalités de chacun de ses statuts R en fonction des besoins. David, ce n'est pas que l'affaire du maître, c'est l'affaire de l'ensemble du groupe. Dans la classe TFPI, chacun est l'affaire de tous. Le Conseil est là pour ça aussi.

« Qui a parlé ? Qui a décidé ? Qui a donné du sens à travers le Conseil ? ... La classe, ses habitants [y compris David] et ses institutions¹⁹⁴. »

5) Critiques, félicitations et remerciements

« Dans la cour aussi, David commence à bien prendre ses marques. Il alterne jeux de séduction avec les grandes filles et jeux à forte dépense physique avec les garçons, sans qu'aucun d'eux ne se plaignent ou le critiquent. Je ne le critique pas, signe peut-être de protection de ma part envers David. Même s'il semble par moment jouer avec les limites, personne n'ose critiquer David. Peut-être est-ce pour les élèves aussi le poids de ce challenge que nous nous sommes fixés en mars qui nous interdit de critiquer David, comme n'importe lequel d'entre nous¹⁹⁵? »

Nous sommes en mai 2010, David est dans la classe depuis un mois et demi. Je n'ai pas l'habitude d'intervenir dans la cour, en lieu et place des élèves, à moins que leur sécurité ne soit engagée. Précéder la parole des enfants, leur « retirer la plainte de la bouche », ce serait la meilleure façon de « saboter » le Conseil et d'en faire une coquille vide puisque les problèmes seraient (mal) réglés par la sacrosainte vigilance-prévenance du maître. Une façon aussi d'empêcher de grandir les enfants.

« Ne pas souffrir à leur place, ne pas intervenir pour escamoter le problème, et ceux qui souffrent vont parler s'il existe un lieu pour le faire¹⁹⁶. »

Toutefois, c'est quelque chose que l'on retrouve dans beaucoup d'histoires, cette sorte d'interdiction à dire une critique à celui qu'on se fait fort imaginativement d'accueillir alors qu'il est rejeté de toutes parts. Accepter l'enfant différent ne veut pas dire accepter TOUT de lui, ça semble une évidence et pourtant ça nous échappe.

¹⁹⁴ Laffitte, R., (2006) p. 287

¹⁹⁵ Infra, p. 40.

¹⁹⁶ Pochet, C., & Oury, F. (1997) p.69.

6) Une critique qui ouvre

Quelques jours après, « *c'est la plus petite fille en taille de la classe, la réservée et menue Nina qui, orange en comportement, de sa petite voix, la première, critique, sans réclamer d'amende toutefois, David.* » Toute la puissance du Conseil se lit dans cette intervention. Le Conseil, c'est la fin du pouvoir aux « grandes gueules » si fréquent dans les groupes quels qu'ils soient. Assurés que c'est bien le Conseil qui fait la loi et qui, à ce titre protège chacun des participants, les petits, les « sans grades », habituellement niés par la collectivité, ont voix au chapitre et peuvent exister. Dans cette classe TFPI, la frêle et timide Nina « pèse » autant que le costaud David.

Cette première critique, même si elle ne donne pas lieu à une amende pour David, revêt une importance capitale. D'une part, elle permet de vérifier que le Conseil dans ce qu'il a aussi de désagréable, les critiques, fonctionne également avec David, et donc, de ce fait, valide à nouveau le côté opératoire de cette institution. D'autre part, cette critique contribue à l'entrée de David dans la classe, puisqu'aux yeux de tous, il a été capable de la supporter sans débordement. Cette intervention de Nina, qui aurait pu passer inaperçue, tant elle semble « bénigne », a rajouté une pièce de plus à « l'appareillage » de David. Elle a aussi ouvert la possibilité d'autres critiques, ce qui ne tardera pas à se produire, et donc elle a permis l'émergence d'une parole « vraie » autour de David, défaite de toute prévenance imaginaire.

Lors de ce même conseil, David est également félicité, d'abord en tant que métier lumières, puis pour son investissement dans le travail coopératif de la classe et pour son travail individuel pour sa ceinture de lecture. À mon avis, il ne s'agit pas par ces félicitations de gommer la critique qui a précédé, situation qui peut parfois survenir et qu'il faut savoir relever au Conseil, mais il est intéressant qu'il soit critiqué et félicité au même conseil. Il peut ainsi rejouer la partie. Il n'est pas que le « méchant » David. Il est comme chacun d'entre nous, tissé d'images multiples, et c'est tant mieux. Cette combinaison, critiques et félicitations ou remerciements, se reproduira au cours d'autres Conseils, et cela arrivera régulièrement aussi pour d'autres élèves. C'est d'ailleurs parfois le même élève qui critique et félicite. Joseph peut ainsi critiquer Laurie au Conseil parce qu'elle lui a donné un coup de pied, et quelques minutes plus tard la remercier pour son aide lors d'un atelier du journal.

Lorsque quinze jours plus tard, David se fait critiquer, à quatre reprises, même si chaque fois, dans le droit de réponse, il élude, évite, nie ce qui s'est pourtant réellement

passé, il accepte de payer quatre amendes, ce qui n'est pas anodin. Cette fois-ci, on peut dire que David est pleinement entré dans la classe. Il a droit au même régime que chacun grâce à ces « vraies » critiques avec amende à la clé. Comme je l'ai écrit plus haut, c'est sans doute ce conseil qui va lui ouvrir les portes du Quoi de neuf ? et du Choix de textes. Critiqué, il n'est plus transparent, il est susceptible d'être limité dans sa toute puissance, on s'adresse à lui, en personne. Il existe pleinement dans l'adresse, même critique, qui lui est faite au Conseil. Il n'est plus l'objet de commisération, de pitié ou d'*empathie*, mais, désormais considéré avec *sympathie*, il devient aux yeux de tous, et plus important encore, à ses propres yeux, pleinement un sujet, avec ses multiples facettes : un humain.

« L'empathie dans une relation avec quelqu'un, si c'est simplement de l'empathie, on souffre avec l'autre et il faut amener des serviettes en vitesse, alors que ce qui compte, c'est la sympathie. Ce que dit Max Scheler¹⁹⁷, c'est être avec l'autre en gardant justement la distance. (...) Il considérerait que dans la sympathie, on tient compte de l'autre sans se mélanger avec lui. (...) La Rencontre c'est une rencontre de sympathie¹⁹⁸. »

C'est aussi ce que note Michel Lecarpentier à propos de la classe d'Isabelle Robin¹⁹⁹ :

« La classe est un lieu où la sympathie se déploie entre les élèves. (...) Le registre de la sympathie, mot qui a le même préfixe que symbolique est le registre juste du discours, la bonne tonalité de la parole adressée. La juste mesure dans l'affect accueille autrui en lui faisant écho. La sensibilité à ce qui fait justement écho en soi-même, est précieuse dans les fréquentations humaines et s'oppose à l'empathie qui a aujourd'hui les faveurs idéologiques. »

7) David remercie la classe

Dans le cadre de ce mémoire, il serait fastidieux d'étudier en détails l'ensemble des interventions de David ou à son propos, lors du Conseil, tant elles ont été nombreuses mais il me semble important de revenir sur le conseil du vendredi 8 avril 2011.

« Au conseil, David est critiqué par son apprenti chef d'équipe, Thomas, parce qu'il a gêné la classe à plusieurs reprises, notamment mardi. [J'ai dû intervenir à nouveau pour le maîtriser physiquement suite à des coups violents qu'il a porté sur une élève] (...) David accepte la critique et propose même de doubler l'amende que demande Thomas.

¹⁹⁷ Philosophe allemand du début du XX^e siècle, souvent rattaché au courant de la phénoménologie.

¹⁹⁸ [Jean Oury Séminaire Ste Anne : le Transfert 2](#) Retranscription : Dominique Dockès

¹⁹⁹ Robin, I., (2011) p. 249.

David est critiqué à trois autres reprises et paie trois autres amendes.

Il s'est inscrit en remerciements et prend à son tour la parole. David remercie la classe et M. Lopez parce que c'est la première fois qu'il est dans une classe et qu'on le supporte. Dans les autres classes, continue-t-il, on l'excluait, on le « virait ».

Thomas réagit, étonné. « Tu es là, dans la classe, c'est pas toujours facile, des fois tu es énervant et fatigant mais on va pas te jeter ! C'est normal qu'on te supporte. » Cet échange me touche.

J'ajoute quelques mots : « Ce remerciement que tu fais David, c'est un remerciement de grand en comportement. Ton chef d'équipe a raison, on ne va pas te jeter à la poubelle même si c'est difficile avec toi parfois. Tu dis que la classe et le maître te supportent mais en même temps on ne peut pas tout supporter de toi, on ne peut pas tout accepter de toi, du David qui déborde qui n'y arrive pas. Mais ce que tu dis, ça me fait aussi penser que supporter quelqu'un ça peut se comprendre aussi comme les supporters qui encouragent les joueurs d'une équipe de foot. Et je crois que la classe, elle te supporte aussi dans ce sens, elle te soutient et elle t'encourage à sa façon, parfois elle te porte aussi et quand ça ne va pas elle te contient, elle te limite. Elle t'encourage et elle te résiste à la fois. Nous allons continuer à te supporter David. »

Au moment où David adresse ce remerciement à la classe, il est « *en ceinture rouge pour l'extérieur et dorée en classe* » depuis quinze jours, dans ce statut R si particulier qui le limite sérieusement dans sa liberté de déplacement et dans sa participation à la vie de la classe. Certes, il n'accepte pas de gaité de cœur cette « place hors place » comme disait René Laffitte. D'aucuns pourraient la considérer même comme une punition-exclusion. Et pourtant, alors même qu'il vient « d'écoper » de quatre amendes dont une de son chef d'équipe, ce n'est pas de la rage ou de la colère qu'il manifeste mais de la gratitude. Ce que dit David, alors qu'il traverse une période de mal-être, ne saurait être limité à un éclair de lucidité au milieu du brouillard, mais témoigne du fait que, comme chacun d'entre nous, David n'est pas fait d'une seule pièce.

Cette classe qui le reconnaît malgré tous les moments difficiles et éprouvants qu'il - et elle - endurent, semble être la première, du moins est-ce ainsi que David le verbalise. Elle le supporte tout en le limitant, parfois de façon coercitive.

La répartition de son chef d'équipe, rappelons que ces élèves n'ont qu'une dizaine d'années, me paraît d'une grande tenue éthique, alors que c'est lui qui est au plus près de David et qui, malgré ce, s'efforce de rester debout face à ces « déraillements » réguliers. En se tenant droit, en tenant le coup en tant que chef d'équipe, oserai-je dire « en ne cédant pas

sur son désir », le principe de l'éthique selon Lacan, Thomas prend une part importante à l'étayage de David dans la classe.

Regardons de plus près les mots qu'il lui adresse lors de ce Conseil. Sa critique : *parce que David a gêné la classe à plusieurs reprises, et que selon ses termes, « ça fait perdre du temps et ça énerve*» se situe sur deux plans mais c'est bien un chef d'équipe²⁰⁰ qui parle : la perte de temps occasionnée vis-à-vis de la production coopérative (journal, correspondance, etc.) par les débordements de David, et l'expression également d'un certain « ras-le-bol », d'une usure (ça énerve) qu'il n'a pas à endurer sans mot dire. Un chef d'équipe n'est pas un gentil tapis sur lequel ses équipiers peuvent impunément s'essuyer les pieds au gré de leur humeur. Sa réponse au remerciement énonce une normalité qui semble aller de soi: dans cette classe TFPI tout du moins, cela n'a rien d'anormal de supporter un élève comme David. Par ses paroles, qu'elles soient critiques ou pas, Thomas restaure David en tant que sujet, dans une phase de doute et d'angoisse pour celui-ci.

Une classe qui supporte dans les deux sens du terme. Nous sommes début avril. Que les mots de Terry fin janvier me semblent loin !

V.3. Et les parents dans tout ça ?

Mais que viennent donc faire les parents dans une partie intitulée « *Ce qui est mis en œuvre dans une classe TFPI* » ? D'autant plus que, même si depuis quelques années les circulaires ministérielles insistent sur le partenariat parents-école²⁰¹, ces derniers ne sont pas toujours vus d'un bon œil par les enseignants et l'antienne « l'école, ce serait tellement mieux sans les parents d'élèves »²⁰² a toujours un certain succès dans les salles des maîtres. Quant au mythe de l'éducation spartiate, débarrassée des « scories » de la parentalité, il reste, consciemment ou pas, tenace dans la sphère éducative.

²⁰⁰ « Cela n'a rien à voir avec un soi-disant « tuteur », chargé de faire appliquer le règlement et travailler les récalcitrants. » Laffitte, R., (2006) p. 286

²⁰¹ Nous sommes bien loin du temps où réunions avec les parents que faisait Fernand Oury passaient pour des lubies non-règlementaires. Voir *Mémoires d'un âne*, in Vasquez, A., & Oury, F. (1978) p. 92 et sq. Pour ce qui est des circulaires actuelles, on pourra consulter la page web ministérielle *Les parents à l'École* en suivant le lien ci-après : <http://www.education.gouv.fr/cid50506/les-parents-a-l-ecole.html>

²⁰² Ce sont souvent les mêmes qui trouvent que l'école, ce serait tellement mieux sans les élèves. Plus qu'un trait d'humour, c'est l'usure voire l'érosion parfois pathologique que provoque le métier d'enseignant qui se donne à entendre dans ces phrases. Voir Jean Oury, *Le problème de la fatigue en milieu scolaire*, in Fernand Oury et Jacques Pain, (1998) *Chronique de l'école caserne*, pp. 135-169

Certes il ne s'agit pas de laisser les parents prendre les commandes de l'école, ni de la classe. Ils ne seraient là ni à leur place, ni dans leur rôle. Cependant, pour paraphraser le sous-titre des *Essais de pédagogie institutionnelle*, « l'école peut être un lieu de recours possible pour l'enfant *et* ses parents. » La classe TFPI qui s'applique à accueillir chaque enfant quel qu'il soit, doit aussi être en mesure d'accueillir ses parents. Accueillir, on l'aura compris à la lecture des pages qui précèdent, ne s'entend pas forcément « à bras ouverts ». Certains « non », certaines limites posées parfois de façon quelque peu abrupte, sont beaucoup plus inscrits dans la fonction d'accueil des parents que des « oui » béats et des portes ouvertes à tous vents, relevant, au-delà d'une bienveillance de façade, d'un manque de sécurité.

Ainsi, Marguerite Bialas, dans sa monographie *Émilie grandit*²⁰³ plaçant la loi : « On ne tape pas » entre elle, en tant que maîtresse, et les parents d'Émilie, a-t-elle permis un effet de coupure salutaire. De même Francine Pujol, indiquant fermement un « *non, il ne viendra pas en classe de découverte* » à Karine, la mère, la copine, est-elle parvenue à mettre un point d'arrêt à la toute-puissance de Mathieu et de ses parents²⁰⁴.

Par ailleurs, René Laffitte met en garde les enseignants contre une tentation certains d'entre eux succombent parfois :

« ... de se retrouver promus par les parents, agents de consultation psychologique malgré eux : une place qui annulerait tout espoir de travail éducatif avec leurs élèves et pourrait se révéler très vite intenable²⁰⁵. »

Qu'en est-il de M. et Mme Durand ? Tout d'abord, il nous faut resituer qu'ils ne sont pas les parents-géniteurs de David que du reste il semble ne pas connaître. Pour autant, David porte le patronyme de ce père « fantôme », et peut-être craint-il de « finir chez les fous » comme sa mère, internée en hôpital psychiatrique depuis sa naissance, ou en prison, comme son père. Tout ça n'est pas facile à *porter*.

Il m'a fallu du temps, et plusieurs réunions d'élaboration avec mes compagnons du ChamPIgnon, pour arriver à nommer, et encore plus à écrire, le statut de M. et Mme Durand. Puisqu'ils l'ont accueilli et entouré depuis sa naissance, je me suis (enfin) autorisé à les

²⁰³ In Laffitte, R., (2006) pp. 155-193

²⁰⁴ *Mathieu ou l'entrée dans la loi*, in *ibid.* pp. 219-237

²⁰⁵ *Ibid.* p. 45.

nommer en tant que père et mère de David, après m'être débarrassé du « gaz doxique²⁰⁶ » de la suspicion, bien implantée dans l'imaginaire collectif : « ils font famille d'accueil pour gagner des sous ». Non, ils n'ont pas « pris » David à ses « vrais » parents, mais ils se retrouvent plutôt avec David « sur les bras ». Ne sont-ils pas dans une situation analogue à celle du maître²⁰⁷ ? « *Nous ne sommes pas obligés de t'accueillir.* »

Quoiqu'il en soit, David n'arrive pas dans cette classe par hasard. Comme dans la monographie de Françoise Thébaudin, *Ludovic et la classe coopérative*²⁰⁸, « *ces gens se sont renseignés : la classe a bonne presse* », même si la demande vient officiellement de l'inspecteur qui, lui aussi, connaît bien ma « pratique ». Une nièce de M. et Mme Durand a été chef d'équipe dans une de mes classes une dizaine d'années auparavant, et, comme ils n'ont pas manqué de me le signaler, elle a dit à David qu'il avait « bien de la chance », d'être dans cette classe. Les responsables du « lieu de vie²⁰⁹ » lui ont tenu les mêmes propos, lors de la première réunion pour la mise en place du « contrat d'accueil ». Ainsi avant de s'inscrire dans la classe, non seulement David, comme on l'a vu plus haut, s'est inscrit sur le plan de l'imaginaire, à sa façon, dans la classe et dans l'école²¹⁰, mais dans une sorte de réciprocité, la classe s'est aussi inscrite sur le plan de l'imaginaire chez David et ses parents.

Tout cet imaginaire de part et d'autre est bien encombrant mais j'ai fait avec, comme il m'a aussi fallu faire avec les parents de David.

« *Que peut-on faire ? Contre les parents : presque rien. Sans les parents : beaucoup. Avec les parents : à peu près tout*²¹¹. »

Faire « sans », en l'occurrence, cela aurait été à mon sens, condamner tout accueil de David à une pure perte. Et nous avons donc fait avec, ensemble, chacun depuis notre place. On pourrait appeler ça... de la coopération.

Bien sûr, il m'a fallu limiter au début de la première année ces parents qui, sans se rendre compte de toutes les incidences fâcheuses que cela pouvait avoir, se répandaient devant l'école sur la vie de David auprès des autres parents et « m'envahissaient » chaque jour de leur inquiétude.

²⁰⁶ Expression de Pierre Johan Laffitte, dans *Le Sens du précaire. 2. Une pédagogie à visage humain*

²⁰⁷ Y aurait-il, une fois de plus, un transfert et/ou identification dans l'air ?

²⁰⁸ Thébaudin, F., & Oury, F. (1995) pp. 65-93.

²⁰⁹ Plusieurs des enfants accueillis chez eux ont été élèves dans ma classe au cours d'années précédentes.

²¹⁰ *La ceinture rouge de Nadia*, in Laffitte, R., (2006) p. 273.

²¹¹ Pochet, C., & Oury, J., Oury, F., (1986) p. 43.

« C'est à partir de ce moment-là que je constate que M. et Mme Durand doivent être limités. Ils m'interpellent régulièrement devant le portail de l'école. Je leur redis que nous aurons l'occasion de faire un point prochainement. Ils racontent parfois aussi par le menu la vie tourmentée de David à d'autres parents d'élèves ... Ça déborde et j'ai un peu de mal à les limiter dans l'étalage de sa vie.²¹² »

Il m'a fallu aussi intervenir auprès du père de Claire pour « régler la distance » et, tout en accueillant son inquiétude, faire en sorte que son angoisse intime ne se métabolise pas en agressivité excluante envers David et ses parents. De même que j'ai dû essayer de faire tampon face à la pression de plusieurs autres parents, dont ceux de Terry, qui semblaient en être les porte-parole, et que j'ai « remis à leur place » de façon un peu abrupte.

« [Leurs propos] m'irritent profondément et tout en essayant de garder mon calme, je réponds que David a toute sa place dans cette classe mais qu'ils se rappellent certainement qu'il y a quelques années encore, des élèves un peu différents de la norme comme lui, auraient été dans des classes spécialisées et que dans ce cas, il n'aurait probablement pas été le seul de la classe. Plusieurs autres élèves y auraient été relégués parmi lesquels leur fils sans doute. Ma réplique les laisse un peu interloqués ce qui ne m'empêche pas de les saluer et de convenir avec eux que nous nous verrons dans quelques temps pour faire un nouveau point sur le travail de Terry dans la classe.²¹³ »

Ce qui paraît évident, c'est que M. et Mme Durand ont trouvé eux aussi une place. Au fil des rencontres que j'ai eues avec eux, ils ont toujours été situés puis confortés en tant que sujets-parents, tentant tant bien que mal d'assurer une fonction paternelle vis-à-vis de David, posant la loi, lui posant des limites, essayant, « bricolant » un cadre : lorsqu'ils le « privent » de cantine une semaine durant ou quand ils ne cèdent pas à la « négociation » pour le bilan orthophonique par exemple. Ces parents n'ont pas une position facile alors que la facilité leur commanderait, puisqu'ils ne sont pas « obligés », de se défaire de ce terrible enfant « d'emprunt », comme ils ont pu le faire par le passé avec d'autres enfants accueillis. Ils pourraient même prendre le prétexte de leur âge (la soixantaine bien entamée) alors que leur santé n'est pas des plus brillantes : les opérations chirurgicales du père, l'arthrose de la mère. Eux non plus ne cèdent pas sur leur désir et ils maintiennent, vaille que vaille, le cap sur leur projet d'adoption future. Nous ne sommes pas en droit de « juger » leur décision : tenter de réussir avec David ce qui a échoué pour d'autres.

²¹² Infra, p. 51

²¹³ Cette « réplique » n'est sans doute pas des plus académiques et ne devrait jamais figurer dans aucun manuel du « bon maître » mais elle a eu au moins le mérite d'être efficace et « désinfectante » en indiquant clairement que ce ne sont pas les parents d'élèves qui font la loi dans la classe.

« Et sans vouloir fouiller dans l'intimité des personnes, il est évident que les parents [de David] aussi, ont chacun leur histoire, plus ou moins traumatisante, dont ils ont plus ou moins conscience et qui a laissé certaines traces. Que représente [David] pour chacun d'eux²¹⁴? »

Tout au long des mois de présence de David dans la classe, c'est une réelle relation de coopération et de confiance qui s'est instituée entre les parents et le maître. Pour une fois, le cahier de liaison a vraiment fait son office, tant ont été nombreux les messages d'information ou d'encouragement parfois que M. et Mme Durand m'ont adressés. J'ai pu sentir un réel soutien de leur part, même dans les moments où maîtrisant physiquement David, mon attitude aurait pu être facilement mise en cause s'ils s'étaient avérés procéduriers, comme d'autres parents de la classe. Contrairement à ce qui se passe avec la mère de Mathieu²¹⁵, les parents de David comprennent et cautionnent le fait qu'il ne puisse participer à la journée de travail à Carcassonne. Dans tout ce qui a été fait, institué dans la classe, pour et autour de David, ces parents ont été aussi, de forts états à ma parole. Ils ont vraiment été « de mon côté » vis-à-vis de David, tout en l'aimant. David a essayé de reproduire la dualité qui le déchire sur le plan classe/maison, mais même dans l'exaspération du père, notamment une fois lorsqu'il vient le chercher « en urgence », on sent le respect et l'effort de lucidité.

Et que dire du dernier message qui m'est adressé par Mme Durand ?

*(...) Je sais qu'il est important pour vous et pour David que votre séparation soit une réussite (mon mari devait vous appeler mardi, mais il a « zappé »). Ce sera la première séparation réussie de ce gamin malmené par la vie. Encore merci de nous avoir aidés à bâtir et faire grandir cet enfant qui, s'il n'est pas de notre sang, est de notre cœur. Notre amitié sincère.
PS : Si cette lettre est écrite à l'ordinateur, c'est juste parce que mes mains m'interdisent maintenant une écriture qui m'agrée.*

« Ce sera la première séparation réussie de ce gamin malmené par la vie » : voilà sans doute « l'interprétation » la plus intelligente que je pouvais recevoir de ce que cette classe a réalisé. Décidément, quelle intelligence humaine chez cette femme (y compris dans son PS) et chez cet homme. Comment ne pas rendre hommage à ces parents valeureux, qui, eux aussi, ont porté l'exigence, cet honneur, chevillée au corps.

²¹⁴ Bialas, M., *Émilie grandit*, in Laffitte, R., (2006) p. 167.

²¹⁵ Pujol, F., *Mathieu ou l'entrée dans la loi*, in ibid. p. 219.

En guise de conclusion...

Arrivé au terme de ce travail, il m'appartient de signaler une partie non négligeable de ce qu'il y manque, de ce donc, qui laisse à désirer. En effet, j'aurais aimé pouvoir éclairer le texte monographique ici présenté, sous d'autres angles qui, s'ils se devinent parfois au détour de quelques pages, sont loin d'avoir été pleinement explorés. Ainsi, la dimension du groupe et de l'inconscient, pour paraphraser le titre de l'ouvrage de Didier Anzieu²¹⁶, n'a-t-elle été qu'entrevue. Il aurait sans doute été intéressant de creuser davantage la question du registre des phénomènes sous-jacents, des images inconscientes du groupe et des enfants, tant l'image qu'ils ont de leur groupe, donc de leur identité locale, en vient parfois à remplacer celle qu'ils ont difficilement d'eux-mêmes. J'aurais pu également regarder de plus près le fantasme de l'unité du groupe : le « soi » groupal, sa solidité, ses fragilités, ses peurs qui s'articulent au moment d'accueillir un « élément étranger » qui pourrait s'avérer intempestif. Autant de pistes de recherches qui demeurent donc ouvertes. Nul doute que j'aurai à les parcourir prochainement pour pouvoir mener à bien la monographie de David qui reste encore à écrire.

Le travail sur ce mémoire aura été un réel enrichissement personnel. J'ai vécu les lectures et les recherches que j'ai dû effectuer, comme un vrai retour aux sources qui m'aura conforté dans l'idée que je me fais, et que je vis quotidiennement, de mon métier d'instituteur : être un praticien-chercheur qui n'a de cesse de transmettre et d'élaborer.

Dans ce travail, j'ai essayé de montrer combien la pédagogie institutionnelle peut s'avérer pertinente pour accueillir un enfant en errance, et donc combien elle est aussi à même de pouvoir accueillir le désir de tout enfant. Quand, dans une classe, on fait en sorte que ce désir puisse s'articuler de lui-même avec les activités, avec la production, scolaire en l'occurrence, alors on se met en position de pouvoir accueillir tout type d'enfant, de sujet, qu'il ait des difficultés ou pas à s'adapter au milieu. Certes cette adaptation, cette intégration, a un prix qui peut se révéler bien coûteux parfois. Mais je reste persuadé que le jeu en vaut la chandelle.

²¹⁶ Anzieu, D., (1984) *Le Groupe et l'Inconscient*.

Enfin, il me semble important de conclure en affirmant que, oui, l'intégration reste une priorité mais, comme l'écrivait déjà René Laffitte en 1985, pas seulement celle des enfants signalés comme handicapés :

« Oui, l'intégration est un enjeu capital. Non pas celle de quelques enfants handicapés seulement, mais aussi et surtout, l'intégration par l'école de tous les enfants rétifs, passifs ou remuants, des enfants en panne de désir, non répertoriés par les Commissions de l'éducation spéciale. Et pour cela, il ne peut suffire de supprimer les classes ghettos et de prôner une mobilisation plus ou moins caritative en fustigeant les mauvais instituteurs qui ne peuvent supporter les enfants difficiles²¹⁷. »

²¹⁷ Laffitte, R., (1985) p. 14.

Bibliographie

Anzieu, D. (1984). *Le groupe et l'inconscient : l'imaginaire groupal* (Vol. 1-1). Paris, France: Dunod.

Association du Champ P. I. (2011). *Témoignages de pratiques dans nos classes coopératives ; Monographies* (Vol. 1-1). Carcassonne, France: Association du Champ P.I.

Baccou, P. (2012). *Sortir de la classa, ?*. Béziers : APRENE-ISLRF-UPVD, 148 pages (Mémoire de master II non publié).

Bénévent, R., et Mouchet, C., *L'école, le désir et la Loi, Fernand Oury et la pédagogie institutionnelle* (en attente de parution)

Bernard, P.-Y. (2013). *Le décrochage scolaire*. Paris: Presses universitaires de France.

Dedieu, M. (2012) *Un apròchi didactic e pedagogic a l'entorn de la creacion d'albums del tèxte liure e de la correspondència dins una classa de Calandreta al cicle II?*. Béziers : APRENE-ISLRF-UPVD, 122 pages (Mémoire de master II non publié).

Geffard, P., Quoi de neuf ? à Nanterre, in *ECHOS-P.I.*, n° 51, Février 2013, pp. 19-23.

Imbert, F. (2010). *Vocabulaire pour la pédagogie institutionnelle* : (Vol. 1-1). Vigneux, France: Matrice.

Imbert, F., & Groupe de recherche en pédagogie institutionnelle. (2005). *L'inconscient dans la classe : transferts et contre-transferts* (Vol. 1-1). Paris, France: ESF éd.

Laffitte, M., & Association du Champ P. I. (2011). *Outils utilisés dans nos classes coopératives : en conformité avec les nouveaux programmes de 2008* (Vol. 1-1). Carcassonne, France: Association du Champ P.I.

Laffitte, P. J., *Arabesques sur le courage, trois études sur les praxis*, 2010, manuscrit en cours de soumission.

Laffitte, P. J., *Le Sens du précaire. 2. Une pédagogie à visage humain.*, manuscrit en cours de soumission

Laffitte P. J., *Sens et praxis*. Eléments pour une analyse praxique du discours. État au 3 août 2013, manuscrit en cours de soumission.

Laffitte, R. (1985). *Une journée dans une classe coopérative : le désir retrouvé*. Paris, France: Syros.

Laffitte, R., & Groupe Vers la pédagogie institutionnelle. (2006). *Essais de pédagogie institutionnelle : « la nécessaire clairvoyance des taupes » : l'école, un lieu de recours possible pour l'enfant et ses parents* (Vol. 1-1). Nîmes, France: Ed. du Champ social.

Laffitte, R., & Oury, J. (1999). *Mémento de pédagogie institutionnelle : faire de la classe un milieu éducatif*. Vigneux, France: Matrice.

Martin, L., Meirieu, P., & Pain, J. (2009). *La pédagogie institutionnelle de Fernand Oury* (Vol. 1-1). Vigneux, France: Matrice.

Meirieu, P. (2001). *Fernand Oury : y a-t-il une autre loi possible dans la classe ?* (Vol. 1-1). [Mouans-Sartoux], France: PEMF.

Meirieu, P. (2007). *Frankenstein pédagogue*. Issy-les-Moulineaux: ESF.

Meirieu, P. (2012). *Le choix d'éduquer : éthique et pédagogie* (Vol. 1-1). Issy-les-Moulineaux, France: ESF éditeur.

Oury, F., et Pain, J., (1998) *Chronique de l'école caserne*, (Vol. 1-1). Vigneux, France: Matrice.

Oury, J., (1984-1985) *Le Collectif*, Séminaire de Sainte-Anne, Paris, France : Editions du Scarabée, CEMEA

Peladan Lhéritier, C. (2012) *La monographie d'écolier : un langage pour la pédagogie institutionnelle ?*. Béziers : APRENE-ISLRF-UPVD, 116 pages (Mémoire de master II non publié).

Pochet, C. & Oury, J., Oury, F., (1986). *L'année dernière, j'étais mort, signé Miloud* (Vol. 1-1). Vigneux, France: Matrice.

- Pochet, C., & Oury, F. (1997). *Qui c'est l'conseil ? : la loi dans la classe* (Vol. 1-1). Vigneux, France: Matrice.
- Ricœur, P., (1950) *Philosophie de la volonté*, France : Aubier.
- Robin, I., Pochet, C., & Association Vers la pédagogie institutionnelle. (2011). *La pédagogie institutionnelle à l'école maternelle : un peu, beaucoup, très beaucoup...* (Vol. 1-1). [Vigneux] : Matrice ; Nîmes, France: Champ social.
- Rouzel, J. (2004). *Le quotidien en éducation spécialisée*. Paris, France: Dunod.
- Rouzel, J. (2011). « *Parole d'éduc* » *éducateur spécialisé au quotidien*. Toulouse, France: Erès.
- Sibony, D., (1993) *Le peuple « psy »*, Paris, France : Balland.
- Thébaudin, F., & Oury, F. (1995). *Pédagogie institutionnelle : mise en place et pratique des institutions dans la classe* (Vol. 1-1). [Vigneux], France: Ed. Matrice.
- Tosquelles, F. (1984). *Éducation et psychothérapie institutionnelle* (Vol. 1-1). Mantes-la-Ville, France: Hiatus.
- Tosquelles, F., (1992). *L'enseignement de la folie* (Vol. 1-1). Toulouse, France: Privat
- Vasquez, A., & Oury, F. (1966) *Vers une pédagogie institutionnelle*, (Vol. 1-1). Paris, France: F. Maspero.
- Vasquez, A., & Oury, F. (1978). *De la classe coopérative à la pédagogie institutionnelle* (Vol. 1-2). Paris, France: F. Maspero.
- Vicario, B., (2012). *Monographie et praxis : en quoi le langage de la monographie témoigne-t-il de l'accueil possible d'un élève en difficulté dans une classe Technique Freinet Pédagogie Institutionnelle ?*. Carcassonne : IUFM de Montpellier, 129 pages. (Mémoire de master II non publié).

Sitographie

Site de l'Association Vers la pédagogie Institutionnelle. (s. d.). Consulté sur <http://avpi-fernand-oury.fr>

Ayme, J., Essai sur l'histoire de la psychothérapie institutionnelle. *Revue Institutions* - n°44 - Octobre 2009

(s. d.). Consulté sur <http://www.revue-institutions.com/fiche-revue44.html>

Bernard, P-Y., (2011) *Le décrochage scolaire*. (s. d.). Consulté 22 juillet 2013, sur

<http://www.cairn.info/le-decrochage-scolaire--9782130584414.htm>

Cadeau, L., e.-F. (2006). *Historique*. Consulté le 04 août 2013, sur <http://avpi-fernand-oury.fr/lassociation-avpi/>

Site officiel des Ceméa - Mouvement national d'éducation nouvelle. (s. d.). Consulté le 2 août 2013, sur

<http://www.cemea.asso.fr/>

Les Charentais dans la grande histoire - Témoignages de la Grande Guerre (1914-1918) - Archives départementales de la Charente. (s. d.-a). Consulté 24 juillet 2013, sur

<http://www.archives16.fr/arkotheque/>

Crète, P., (2006) Sur la fonction d'accueil (s. d.). Consulté 25 juillet 2013, sur <http://www.balat.fr/Sur-la-fonction-d-accueil.html>

Delion, P., Les choses de la vie (quotidienne). *Revue Institutions* - n°19 - Décembre 1996 (s. d.). Consulté sur <http://www.revue-institutions.com/articles/19/Document2.pdf>

Dispositifs relais | Académie de Montpellier. (s. d.). Consulté le 1^{er} juillet 2013, sur http://www.ac-montpellier.fr/sections/pedagogie/reussite-educative-pour/dispositifs-relais/dispositifs-relais_1

Feyfant, A., Enseignement primaire : les élèves à risque (de décrochage) - *Dossier d'actualité veille et analyses* • n°80 • Décembre 2012 (s. d.). Consulté sur <http://ife.ens-lyon.fr/vst/DA-Veille/80-decembre-2012.pdf>

Meirieu, Ph., (2008) Fernand Oury, étrangeté présent... (s. d.). Consulté 30 juillet 2013, sur http://meirieu.com/ARTICLES/oury_meirieu.htm

Site de Philippe Meirieu : accueil et actualité de la pédagogie. (s. d.). Consulté sur <http://meirieu.com>

Millet, M., et Thin, D., *Ruptures scolaires. L'école à l'épreuve de la question sociale*, (2005). (s. d.).

Consulté 12 juillet 2013, sur <http://lectures.revues.org/1457>

Le Monde.fr : Entretien avec Philippe Meirieu, directeur de l'Institut universitaire de formation des maîtres (IUFM) de Lyon. (s. d.). Consulté 22 juillet 2013, sur

<http://education.devenir.free.fr/Documents/meirieu13-5-02lemonde.htm>

Montagne, Y.-F. (2012). À l'école de l'acting-out. *Cliopsy*, 7, Cliopsy-7-avril2012.pdf. (s. d.). Consulté le 10 juillet 2013 sur <http://www.revue.cliopsy.fr/pdf/Cliopsy-7-avril2012.pdf>

Oury, F., Oui, pourquoi un mouvement pédagogique? | Coop'ICEM. *L'Éducateur* n° 3 du 15-10-80 (s. d.).

Consulté 30 juillet 2013, sur <http://www.icem-pedagogie-freinet.org/node/23985>

Oury, J., Rencontre et inférences abductives. (s. d.). Consulté sur <http://cliniquedelaborde.pagesperso-orange.fr/Auteurs/OURY%20jean/Textes/texte12.htm>

Oury, J., Séminaire Ste Anne : le Transfert 2. (s. d.-b). Consulté 9 août 2013, sur

<http://bibliothequeopa.blogspot.fr/2013/01/jean-oury-seminaire-ste-anne-le.html>

Oury, J., et Roulot, D., Forclusion institutionnelle. *Revue Institutions* - n°19 - Décembre 1996 (s. d.).

Consulté sur <http://www.revue-institutions.com/articles/19/Document7.pdf>

Les parents à l'École. Consulté sur <http://www.education.gouv.fr/cid50506/les-parents-a-l-ecole.html>

Les pratiques éducatives et pédagogiques en dispositif relais - Ministère de l'Éducation nationale. (s. d.).

Consulté 13 juillet 2013, sur <http://www.education.gouv.fr/cid60729/les-pratiques-educatives-et-pedagogiques-en-dispositif-relais.html>

Prévenir la rupture scolaire - rupture-scolaire_113198.pdf. (s. d.). Consulté sur

http://www.cndp.fr/bienlire/04-media/documents/rupture_scolaire_desco.pdf

Revue Institutions - Revue de la Fédération Inter Associations Culturelles sur la psychothérapie institutionnelle. (s. d.). Consulté sur <http://www.revue-institutions.com>

Robo, P., L'écriture clinique. (s. d.). Consulté 7 août 2013, sur

http://probo.free.fr/ecrits_app/ecriture_clinique.htm

Rouzel, J. (s. d.). Psychasoc - institut européen psychanalyse et travail social. Consulté 11 août 2013, sur

<http://www.psychasoc.com>

- Ruptures_scolaires.pdf. (s. d.). Consulté sur http://www.ac-bordeaux.fr/fileadmin/Fichiers/Orientation/CIO/Bordeaux_nord/documents/Prevention_Ruptures_Scolaires.pdf
- Saint-Luc, F., Pédagogie Freinet et pensée complexe. *La Recherche en Education* -n°6 - (s. d.-a). Consulté 21 juillet 2013, sur <http://www.la-recherche-en-education.org/index.php/afirse/article/view/71/52>
- La scolarisation des élèves handicapés - Ministère de l'Éducation nationale. (s. d.). Consulté 22 juillet 2013, à l'adresse <http://www.education.gouv.fr/cid207/la-scolarisation-des-eleves-handicapes.html>
- Scolarisation en primaire d'un enfant en situation de handicap - Service-public.fr. (s. d.). Consulté 22 juillet 2013, à l'adresse <http://www.education.gouv.fr/cid207/la-scolarisation-des-eleves-handicapes.html>
- T.F.P.I. Provence: Techniques Freinet pédagogie institutionnelle. (s. d.). Consulté sur <http://tfpiprovence.online.fr>
- Toubert-Duffort, D. (2012). Apprendre en groupe, apprendre du groupe ? . *Cliopsy*, 7, avril2012.pdf. (s. d.). Consulté le 10 juillet 2013 sur <http://www.revue.cliopsy.fr/pdf/Cliopsy-7-avril2012.pdf>
- Vidéos de l'Assemblée nationale - Jeudi 31 janvier 2013 - Santé mentale : auditions (s. d.). Consulté sur <http://videos.assemblee-nationale.fr/media.12.3888>

Annexes

Dessin 1 - Texte libre <i>La main saxo</i>	p. 140
Dessin 2 - Texte libre <i>Le kangourou boxeur</i>	p. 140
Dessin 3 - Texte libre <i>Le monsieur à tête d'éléphant</i>	p. 141
Dessin 4 - Texte libre <i>La femme fine</i>	p. 141
Dessin 5 - Texte libre <i>La maison à oreilles</i>	p. 142
Dessin 6 - Texte libre <i>L'homme milliardaire</i>	p. 142
Dessin 7 – Texte libre <i>Le clown</i>	p. 143
Dessin 8 – Texte libre <i>Le voyage</i>	p. 143
Dessin 9 – Texte mis au point <i>Les Ronchonchon</i>	p. 144
L'Atomium	p. 145
Figure 1 : L'Atomium de la classe coopérative	p. 145
Figure 2 : Photographie de l'Atomium de Bruxelles	p. 145
Ceinture de comportement	p. 146

Dessin 1 - Texte libre *La main saxo*



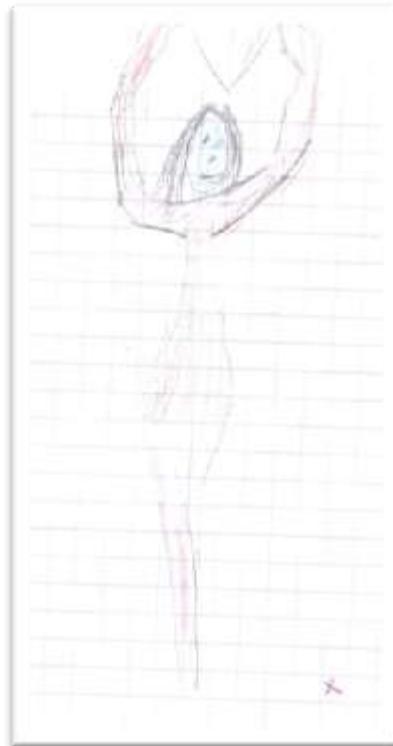
Dessin 2 - Texte libre *Le kangourou boxeur*

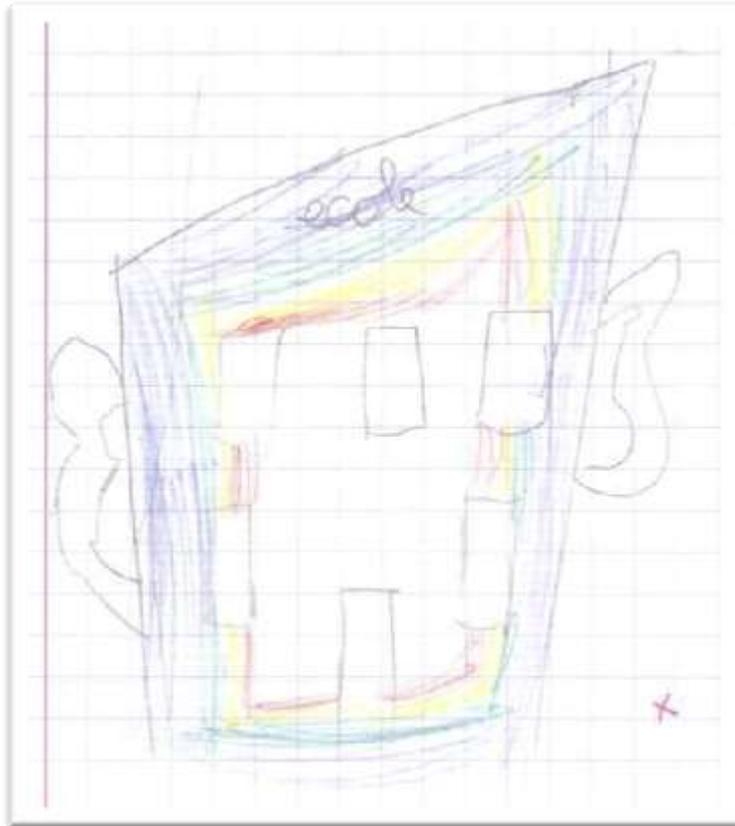
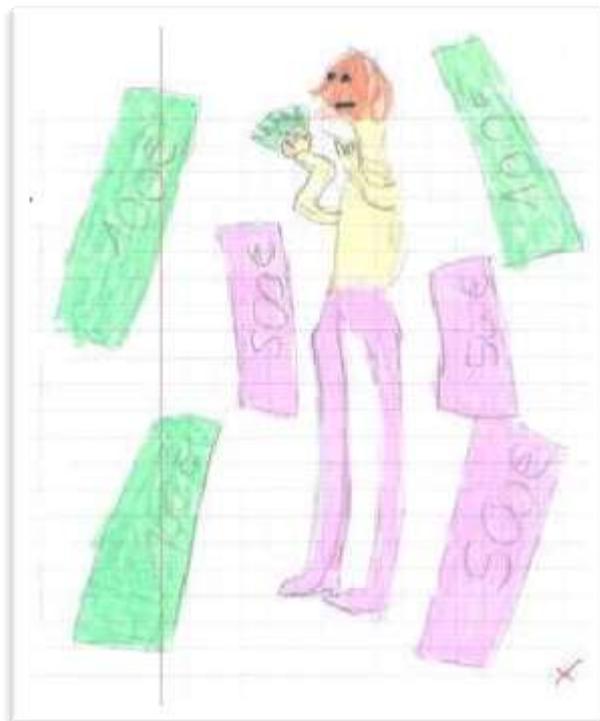


Dessin 3 - Texte libre *Le monsieur à tête d'éléphant*



Dessin 4 - Texte libre *La femme fine*



Dessin 5 - Texte libre *La maison à oreilles*Dessin 6 - Texte libre *L'homme milliardaire*

Dessin 7 – Texte libre *Le clown*



Dessin 8 – Texte libre *Le voyage*



Dessin 9 – Texte *mis au point* Les Ronchonchon



L'Atomium

Figure 1 : L'Atomium de la classe coopérative :

Laffitte, R., (1999) p 15.

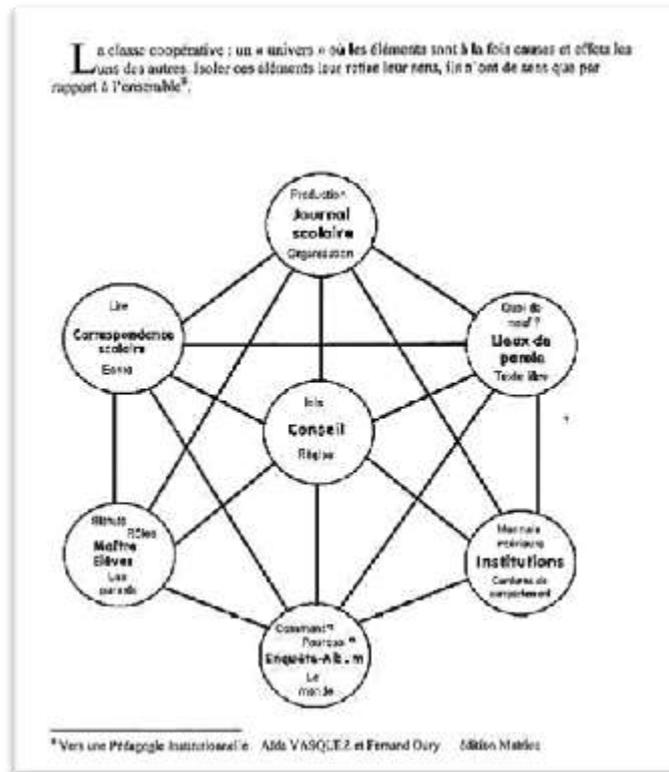


Figure 2 : Photographie de l'Atomium de Bruxelles

Photo Lopez, R., novembre 2011.



Ceinture de comportement, classe de Brigitte Vicario,
in Laffitte, M., & Association du Champ P. I. (2011) p. 7.

COMPORTEMENT		VERT CLAIR
ROSE	<ol style="list-style-type: none"> 1 Je viens à l'école. 2 J'essaie de respecter quelques décisions. 	<ol style="list-style-type: none"> 1 J'exerce bien mes métiers. 2 Je peux faire un métier hors de la classe. 3 Je respecte les règles de vie. 4 J'aide parfois un petit. 5 Je critique et propose au conseil. 6 Je travaille seul et en équipe sans incidents. 7 J'apprends à diriger une équipe. 8 J'apprends à présider. (avec aide)
BLANC	<ol style="list-style-type: none"> 1 Je respecte quelques décisions. 2 J'essaie de travailler. 3 J'essaie de faire un métier avec aide. 	VERT FONCE
JAUNE	<ol style="list-style-type: none"> 1 Je respecte les décisions. 2 Je travaille avec aide. 3 Je fais bien mon métier. 4 Je range mon matériel. 5 Je circule sans gêner les autres. 	<ol style="list-style-type: none"> 1 Je circule seul hors de la classe et dans la classe sans incidents. 2 Je prends en charge un petit. 3 Je peux présider. 4 Je peux diriger une équipe.
ORANGE	<ol style="list-style-type: none"> 1 Je connais les règles de vie de la classe. 2 Je travaille seul et en équipe. 3 J'ai au moins deux métiers. 4 Quand je ne comprends pas, je demande. 5 Je lève la main pour demander la parole. 6 Je parle au conseil. 	BLEU
		<ol style="list-style-type: none"> 1 Je sais diriger une équipe. 2 Je sais présider. 3 J'aide efficacement. 4 Je peux recevoir un visiteur. 5 Je peux diriger un groupe, seul, sans la maîtresse.
		MARRON
		<ol style="list-style-type: none"> 1 Je sais éviter les histoires. 2 Je peux diriger la classe, seul, sans la maîtresse.

Classe de Brigitte Vicario

Résumé

Ce travail montre en quoi la fonction d'accueil est présente en permanence en tout ce qui est mis en œuvre dans une classe Techniques Freinet Pédagogie Institutionnelle, pour un enfant en grande difficulté et a fortiori pour tout enfant accueilli. Par sa mitoyenneté, la psychothérapie institutionnelle vient éclairer ce propos.

Cette étude s'appuie sur une monographie en cours d'élaboration. Déscolarisé depuis plusieurs mois, David, la première année, réussit son intégration dans cette classe TFPI. Au cours de la seconde année, les difficultés de David resurgissent. La classe va continuer vaillamment, avec et malgré David, et lui permettre ainsi de réussir pour la première fois un départ.

Mots clés : accueil, désir, éthique, monographie, Pédagogie Institutionnelle

Summary:

This work shows how the welcoming-function is present continuously in all that is being implemented in a class structured upon Techniques Freinet and Institutional Pedagogy. This function allows any child, including ones with deep diseases, entering the group life. By its nearness, both theoretical and practical, Institutional Psychotherapy enlightens this connection between pedagogy and psychology.

This study relies on a fully developed monograph about David who, unschooled for several months, successfully integrates this "class TFPI" during the first year. In the second year, David's difficulties will show up again. The class will continue to live come what may, with and despite David, and will allow him, at least and at last, to succeed his leaving, for the first time of his scholar life.

Keywords: desire, ethics, monograph, Institutional Pedagogy, welcome,

Resumen:

Este trabajo muestra cómo la función de acogida está presente continuamente en todo lo que se implementa en una clase de técnicas Freinet pedagogía institucional, para un niño en un gran problema y a fortiori para cualquier niño. Por su medianería, la psicoterapia institucional aclara este estudio.

Este se basa en una monografía a ser desarrollada. Desescolarizado por varios meses, David va el primer año con éxito su integración en esta clase TFPI. En el segundo año, las dificultades de David van a resurgir. La clase seguirá pase lo que pase, con y a pesar de David y permitir que tenga éxito por primera vez una marcha.

Palabras claves: acogida, deseo, ética, monografía, pedagogía institucional

Resumit:

Aqueste treball mòstra cossí la foncion d'acuèlh es presenta de longa dins tot çò mes en òbra dins una classa Tecnicas Freinet Pedagogia Institucionala, per un enfant en granda dificultat, amai per cada enfant aculhit dins la classa. Lo concèpt de mejançariá, nascut de la psicoterapia institucionala, ven esclarir lo prepaus.

L'estudi s'apièja sus una monografia en cors d'elaboracion. Descolarizat dempuèi plan de meses, David, la primièra annada, capita son integracion dins aquesta classa TFPI. La segonda annada, las dificultats de David tòrnan. La classa seguirà son camin tant plan que mal, amb e malgrat David, e li permetrà aital de capitar pel primièr còp una partença.

Mots claus : acuèlh, desir, etica, monografia, Pedagogia Institucionala.

Resum:

Aquest treball mostra com la funció d'acolliment es constantment presenta en tot el que es posa en obra en una classe de tènicas Freinet i Pedagogia Institucional, per a un nen en grans dificultats, i per qualsevol nen acollit. La proximitat amb la psicoteràpia institucional aclara aquestas paraulas.

Aquest estudi es basa en una monografia encara en elaboració. Fora de l'escola durant diversos mesos, David, el primer any, aconseguí una integració en aquesta classe TFPI. Durant el segon any, les dificultats de David van tornar. La classe continuarà d'alguna manera, malgrat i amb David, aconseguint per un primer cop una partença.

Paraules clau: acolliment, desig, ètica, monografia, Pedagogia Institucional