

Un toit dans la classe

Le modèle stratégique arborescent que nous vous présentons en annexe (1), distingue différents types d'actions possibles devant la violence et les réactions de l'adulte, en prenant pour postulat qu'elles sont déterminantes. Nous explorons différents champs stratégiques, en particulier au niveau des résolutions médiatees ou immédiates. Nous constatons dans un premier temps que la pédagogie coopérative offre un panel beaucoup plus riche pour les stratégies médiatees et préventives. L'outil auquel nous nous référons est le Conseil : la certitude donnée à un enfant que son problème sera pris en compte au Conseil suivant offre un remarquable enrichissement de la « branche » : déplacement dans le temps. Ce sujet a été très bien étudié, grâce à Oury en particulier.

Comme lui, nous émettons l'hypothèse que la crise est souvent principalement crise de parole et que la verbalisation, le passage au : « je dis » est une solution particulièrement structurante ontologiquement. Les pédagogies, et encore plus la pédagogie coopérative, reposent quasiment totalement sur la parole : le Verbe est roi. « *L'essentiel de notre enseignement repose encore, hélas, sur l'illusion que tout élève (quel que soit son âge) comprendrait et apprendrait au cours de l'écoute collective d'un monologue du seul maître.* (2) »

A ce stade, il s'avère incontournable de resituer la notion du parler et tout ce qu'elle requiert. Aussi, continuons à citer Laurence Lentin : « *Parler est le propre de l'homme. Seul parmi les animaux, l'être humain est « doué de parole.* »

Il s'agit d'une caractéristique de l'espèce que l'enfant apporte avec lui en venant au monde. Comme on le sait, cette particularité **biologique** n'est qu'une potentialité : la possibilité de transformer une pensée, ou un enchaînement de pensées, en une suite phonique ayant une signification, ne se réalise que si d'autres humains, plus âgés que lui, parlent au jeune enfant et répondent activement à ses essais et tâtonnements, lui offrant les éléments qu'il peut utiliser pour apprendre à parler. L'enfant grandit dans une société parlante. Parler est donc un fait **social** ... (3) »

« *La signification ne se dépose pas en nous sous la forme des mots qui, successivement, frappent notre oreille. La structure même de l'énonciation verbale implique qu'une saisie successive des éléments sonores n'est pas suffisante pour comprendre un énoncé. Ces éléments ne peuvent prendre leur valeur signifiante (ou même une valeur distinctive) que s'ils sont perçus non pas comme des éléments isolés, mais comme des éléments s'intégrant dans un système à la fois syntaxique et sémantique (et bien entendu phonologique) qui permet à notre cerveau l'acte perceptif lui-même. (Les conditions affectives de l'échange verbal ont été évoquées dans le tome I du présent ouvrage, nous ne reviendrons pas ici sur leur aspect primordial* (4). »

Si nous avons cité aussi longuement L. Lentin, c'est qu'elle nous permet de mettre en exergue les trois conditions fondamentales, nécessaires et suffisantes, de l'acte-parole :

- fait social ;
- conditions affectives primordiales ;
- structuration mentale perceptive complexe.

Pourtant, en relisant quelques faits de violence, en reprenant des monographies (Tony ou Pierrot), nous constatons qu'en bien des occasions, les enfants se trouvent hors du champ de la parole. Verbaliser est un acte beaucoup trop complexe pour eux, en particulier pendant leurs « crises ». Les conditions affectives sont telles que le passage aux mots est impossible : le verbe n'est pas roi, il est paroi.

« *Une conduite antisociale violente révèle très souvent une rupture de dialogue entre le jeune et son entourage, l'absence ou les difficultés de communication entre eux, et ce, qu'elles qu'en soient les raisons. Le passage à l'acte violent est volontiers corrolaire de la difficulté de verbalisation d'un malaise, de conflits.* (5) »

Aussi sommes-nous face à une interrogation **théorique** : quel champ d'action peut ne pas donner primauté au verbe ? C'est cette question qui a donné naissance à notre réflexion puis à des expérimentations.

La pratique de la classe nous fournissait de nombreux exemples de ce besoin :

- Lorsque le Conseil est en construction, ou pas construit du tout (phase dite du « tumulte »), comment agir ?
- Comment faire avec la loi, principe toujours verbal ?
- Avec des enfants à très faible niveau de langage (voir certains groupes d'Instituts médico-pédagogiques), quel outil utiliser ?
- Lorsque la constitution du groupe est une utopie (par les trop nombreux handicaps de ses membres : autisme, psychose, etc.), que mettre en oeuvre ?
- Certains conflits mineurs n'ont besoin ni de la médiation du Conseil, ni de sa médiatisation trop risquée, et dans ce cas, quelle stratégie utiliser sans que tout passe systématiquement par le groupe et l'adulte ? Tout comme l'individu, la classe a une structure ternaire :
- classe imaginaire, celle dont rêvent les élèves et/ou le maître :
- classe symbolique, celle qui permet à l'enfant de se grandir et de grandir vers l'âge adulte ;
- classe réelle, celle qui devrait permettre à l'enfant de devenir adulte.

« Avec l'instauration de l'ordre symbolique, un troisième terme s'introduit dans la relation du sujet à l'autre. Il lui permet de dépasser la relation imaginaire duelle, sans issue, avec la mère, pour accéder à l'ordre de la culture, du socius. (6) »

Pour permettre le travail et la vie dans sa classe, l'enseignant agit dans le registre symbolique, principalement par le biais de la parole. Lorsque la violence interfère, il peut aussi agir par le déplacement dans le temps : on en parlera au Conseil. Notre modèle arborescent (1) nous permet d'envisager une stratégie nouvelle, novatrice : **le déplacement dans l'espace.**

Tentons de déplacer les conflits en créant des lieux propices à l'isolement, à la production individuelle ou de petits groupes. Certes, nous avons déjà des lieux-ateliers : imprimerie, coin-lecture, journal, mais leur objectif est toujours centré sur le travail, sur la production. Notre hypothèse théorique nous amène à penser que c'est insuffisant. La volonté d'un choix spatial correspond aussi au désir d'un espace affectif indispensable à l'enfant et à l'adolescent. *« Donner de l'air, chasser le renfermé, permettre une respiration, ouvrir des portes, établir une communication entre le dedans et le dehors : ces expressions sont à prendre littéralement comme au figuré. Ici encore, le corps fait retour dans le langage. L'élève désire dans son corps cette possibilité d'aération intellectuelle et affective ; il la respire. (7) »*

Aussi, notre expérimentation suit un cheminement différent avec la construction de lieux non centrés sur le travail : **des cabanes dans la classe.**

Maryvonne Charles, institutrice en Institut médico-pédagogique,

Éric Debarbieux, instituteur en classe de perfectionnement, petit niveau,

Serge Jaquet, instituteur en Établissement régional d'enseignement adapté avec des 6^e et des 5^e tous trois ont écrit un texte libre après leurs deux premières années d'expérimentation. En voici ci-après l'intégralité.