

La loi. Son intégration. Banalisation et grandissement

Pourquoi ne pas conserver dans l'espace-classe plusieurs cabanes ? Ou plutôt, pour quelle raison cette multiplicité disparaît-elle ? La réponse se situe à deux niveaux :

- la raison sociale de la classe ;
- la nécessité de l'existence d'un véritable groupe pour mener à bien les projets de la classe.

Nous, pédagogues de l'Éducation nationale, nous situons dans le champ instructif-éducatif ; même si nos actes et actions ont des effets thérapeutiques, il nous est interdit de nous situer uniquement selon une perspective ontologique (il est même parfois déconseillé d'évoquer ces effets thérapeutiques...). Aussi la cabane se doit de devenir un outil, une institution comme les autres, banale, fonctionnelle, utile à l'évolution de chacun dans le groupe et pas uniquement de chacun pour lui-même, de **soi** pour **soi**.

L'extériorité à l'intérieur

Pour devenir banale institution du groupe, la cabane doit passer dans le champ de la loi et être un lieu permettant l'extériorité à l'intérieur. Comment cela s'effectue-t-il ? L'expérience nous offre quelques indicateurs éclairants. Chez Éric, la cabane devient le lieu où le groupe se reconstruit en tant que classe après une longue absence du maître. Elle est le lieu de reconstruction de la loi (on joue à faire la classe) et par là-même permet l'intégration de la loi du père, de la loi sociale. En même temps, elle permet de tuer le maître imaginaire : Éric nous dit qu'il travaille à mi-temps et qu'il n'est pas du tout sur la même longueur d'onde que sa collègue. Pour des enfants en difficultés affectives, c'est encore plus déstabilisant que pour tout un chacun. L'angoisse est là. Alors les enfants jouent à faire la classe dans la cabane **sans** le maître. Ils peuvent dire cette angoisse, la traduire symboliquement, et enfin accepter le maître réel.

Toujours dans la classe d'Éric, la cabane devient familiale et les enfants font intervenir les métiers de bouche. Là encore, par ce biais, il y a à la fois catharsis par l'expression de certaines difficultés (familiales en particulier) et structuration sociale du groupe. Lorsque des conflits éclateront, le groupe et l'enseignant garant de la loi pourront agir sur l'utilisation de la cabane en se référant

aux lois de la classe. La cabane sera dans la loi. Et les enfants qui voudront s'y rendre comprendront bien vite — le désir ! — la nécessité absolue de respecter certaines règles.

Pour les élèves de Serge, le lieu de la loi succède aux lois du lieu cabane : l'élaboration du règlement des cabanes s'est déroulée au conseil, dans le champ de la parole, d'où premier phénomène de conscientisation ; puis il a fallu défendre l'institution face aux demandes des élèves d'autres classes (cf. épisode Jean-Paul/Mickaël). Le groupe s'est ainsi constitué.

Dans le suivi de l'expérience, il est intéressant de noter que l'appropriation de la cabane et la maturation du groupe se sont déroulées d'une manière identique à celle contée par Éric. Destruction, reconstruction matérielle puis jeux dans la cabane, jusqu'au jeu assumé du groupe vers le **je** : faire la classe dans la cabane. A cet instant, la cabane est devenue l'objet du groupe, a perdu son aspect magique (où le sujet dans le groupe serait objet de la cabane), pour devenir un banal outil, une institution comme les autres.

Certes, dans le processus de maturation individuelle, elle peut rester momentanément cabane-mère-utérus (par exemple pour Pierrot), lieu du pour-soi. Mais l'essentiel est que, pour le groupe, elle soit devenue un outil de construction personnelle, un ailleurs à l'intérieur de. L'effet Big Brother et le regard panoptique (21) n'ont plus cours ; il n'y a plus d'œil du maître au centre. L'espace classe est désacralisé pour devenir réel. L'enfant peut y vivre et apprendre. Il peut être sans être sous.

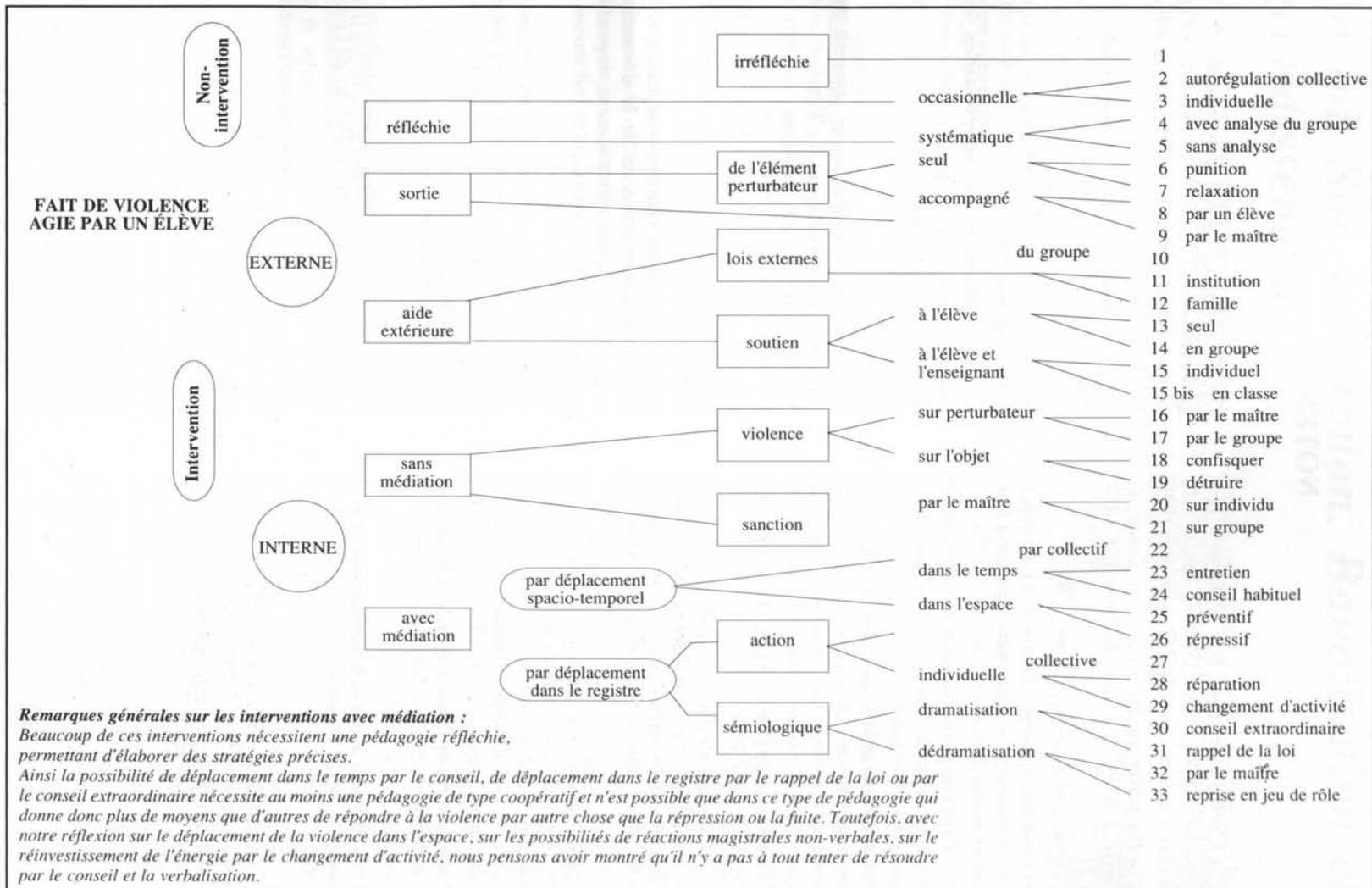
Ce que nous voulons, en tant qu'enseignants, c'est avoir à notre disposition la palette la plus large possible d'outils, d'informations, de techniques, d'institutions pour aider au grandissement des enfants dans nos classes. La cabane en fait partie. Elle permet d'aérer, d'oxygéner, d'ouvrir cet espace de rétention et de contention qu'est la classe. Certains considéreront que c'est un palliatif, d'autres en seront les laudateurs zélés. Nous préférons nous situer au côté de Spinoza (22) :

« La seule certitude, quant au salut de l'humanité, réside dans la vertu du doute. »

*Serge Jaquet
et le groupe Violence dans la salle de classe*

NOTES

- (1) « *L'arbre dont vous êtes le héros* » Éric Debarbieux et le groupe : *Violence dans la salle de classe* in *Chantiers 156/157* - mai-juin 1989.
- (2) « *Du parler au lire* » Laurence Lentin, C. Clesse, J. Hébrard, I. Jan - Éditions ESF 1979, p. 51.
- (3) *Opus cité*, Laurence Lentin, p. 93.
- (4) *Opus cité*, Laurence Lentin, p. 43. Le précédent ouvrage est : « *Apprendre à parler à l'enfant de moins de 6 ans* », Paris ESF 1973.
- (5) « *Ils ne sont pas délinquants* » Philippe Mazet in « *Enfants et violence - Les 10-13 ans l'âge invisible* », Autrement, p. 60.
- (6) « *Pour une théorie du complexe d'Œdipe* » Serge Leclair in « *Séminaires Centre expérimental de Vincennes, département de psychanalyse* », Paris, *La lettre infâme*, 1969, p. 134.
- (7) « *Le corps de l'élève dans la classe* » Claude Pujade-Renaud, Paris, ESF, 1983, p. 20.
- (8) « *La vision n'est pas un mode de pensée ou présence à soi : c'est le moyen qui m'est donné d'être absent moi-même, d'assister du dedans à la fission de l'être.* » L'oeil et l'esprit, Merleau-Ponty.
- (9) L'enseignant cède souvent à ce désir de totalité, rêve de sa classe en tant que corps unique et solidaire ; il cède à l'illusion groupale chère à D. Anzieu. Cf. « *L'illusion groupale* » in *Nouvelle revue de psychanalyse* n° 4, 1971 p. 77 à 93.
- (10) « *Le corps de l'enseignant dans la classe* », Claude Pujade-Renaud, Paris, ESF, 1984, p. 77.
- (11) *Opus cité*, note II, p. 70.
- (12) « *Pierrot la teigne ou la volonté de vouloir* », Serge Jaquet in *Chantiers* n° 139, décembre 1987.
- (13) A ce sujet, deux lectures intéressantes :
— « *Raison et violence* », Ronald Laing et David Cooper, Payot, 1971, p. 180 à 190.
— « *Anthropologie différentielle* », Gérard Mendel, Payot, 1972, p. 173 à 175.
- (14) Cf. Moreno : « *Les fondements de la sociométrie* », PUF, 1970 et Winnicott : « *Processus de maturation chez l'enfant* », traduction française, Payot, 1970.
- (15) Cf. Sigmund Freud : « *Totem et tabou* », Payot.
- (16) Cf. l'intégralité des ouvrages d'Henri Laborit et les travaux de Konrad Lorenz, en particulier « *L'agressivité* », 1963.
- (17) « *Une Imago est une représentation fantasmatique inconsciente qui régit les rapports du sujet à son entourage.* » in *Vocabulaire de la psychanalyse*, J. Laplanche et J.-B. Ponsalis, 1969.
- (18) La notion de double imago apparaît très clairement dans les travaux de Winnicott et de Mélanie Klein. Citons l'ouvrage : « *Envie et gratitude* » Paris, Gallimard, 1968.
Elle fut reprise en socio-psychanalyse par Gérard Mendel ; cf. « *Anthropologie différentielle* », p. 184 et 185.
- (19) « *L'école n'est ni le lieu de la fusion, ni de la consommation orale, ni de la dévoration mutuelle. L'échange, effectivement, ne peut se moduler qu'à travers un travail de la distance.* » *Opus cité* note 14, p. 127.
« *Apprendre, c'est prendre à l'autre ; s'identifier, c'est vouloir supplanter. Tout en même temps, l'enseigné se trouve dépossédé du savoir. Ce qui s'échange autour de la connaissance est de l'ordre de la violence et de la perte.* » *Opus cité* note II, p. 152.
- (20) Cf. « *Tony ou la fuite* », Bruno Schilliger in « *Fuir, fusionner, agresser* », Dossier de l'Éducateur, mai 1989.
- (21) Cf. « *Surveiller et punir* » Michel Foucault, Paris, Gallimard, 1975.
- (22) « *L'éthique* » Spinoza (exergue).



Remarques générales sur les interventions avec médiation :
 Beaucoup de ces interventions nécessitent une pédagogie réfléchie, permettant d'élaborer des stratégies précises.

Ainsi la possibilité de déplacement dans le temps par le conseil, de déplacement dans le registre par le rappel de la loi ou par le conseil extraordinaire nécessite au moins une pédagogie de type coopératif et n'est possible que dans ce type de pédagogie qui donne donc plus de moyens que d'autres de répondre à la violence par autre chose que la répression ou la fuite. Toutefois, avec notre réflexion sur le déplacement de la violence dans l'espace, sur les possibilités de réactions magistrales non-verbales, sur le réinvestissement de l'énergie par le changement d'activité, nous pensons avoir montré qu'il n'y a pas à tout tenter de résoudre par le conseil et la verbalisation.