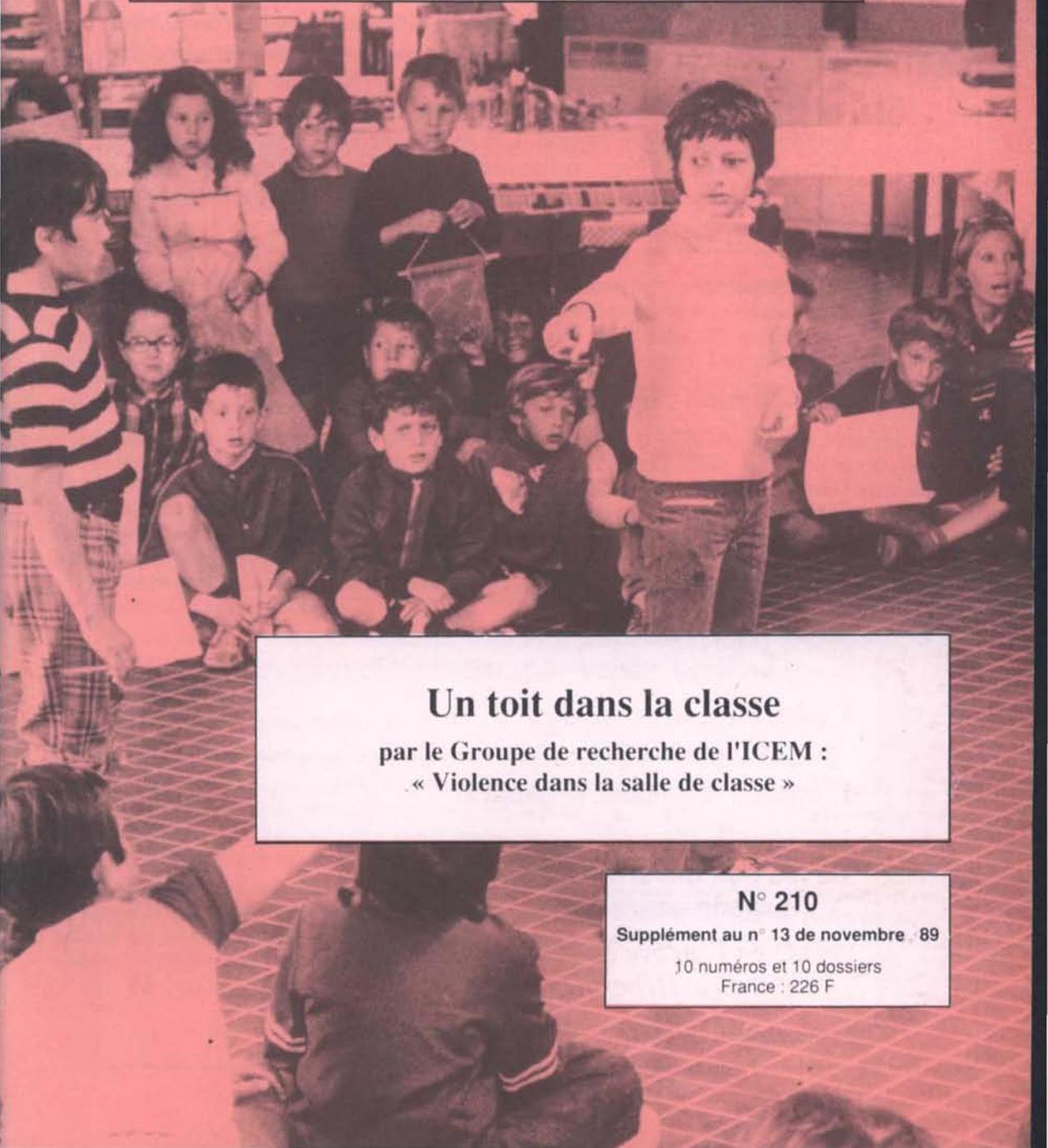


le nouvel
EDUCATEUR
Documents



Un toit dans la classe
par le Groupe de recherche de l'ICEM :
« Violence dans la salle de classe »

N° 210
Supplément au n° 13 de novembre 89
10 numéros et 10 dossiers
France : 226 F

Le groupe de recherche « *Violence dans la salle de classe* » est constitué de : Maryvonne Charles, Éric Debarbieux, Guy Goujon, Serge Jaquet, Monique Méric, Bruno Schilliger. Notre projet : commencer à comprendre la violence dans la classe et réfléchir à des stratégies possibles, non dans l'imaginaire mais dans le réel. Ce qui nous a amenés à réfléchir surtout sur le rôle de l'espace-classe (le dedans) et sur des stratégies quelquefois non-verbales.

Ce groupe fonctionne depuis six ans. Après plusieurs articles parus dans la revue *Chantiers* et dans *L'Éducateur*, deux dossiers font le point de ces recherches : « *Fuir, fusionner, agresser* » coordonné par Éric Debarbieux (paru en mai 1989) et « *Un toit dans la classe* » coordonné par Serge Jaquet. Ces écrits ont été travaillés en commun après une écriture unique et confrontés aux remarques d'autres praticiens. Un livre paraîtra en septembre 1990 aux Éditions ESF : « *La violence dans la salle de classe* ».

Sommaire

Introduction : un toit dans la classe <i>par Serge Jaquet.</i>	1
La cabane <i>par Maryvonne Charles.</i>	3
Un lieu-recours <i>par Éric Debarbieux.</i>	5
S'il te plaît, fabrique-moi une maison <i>par Serge Jaquet.</i>	7
Construire, se construire <i>par Serge Jaquet.</i>	12
L'espace, le dedans, le dehors <i>par Serge Jaquet.</i>	14
La loi. Son intégration. Banalisation et grandissement <i>par Serge Jaquet.</i>	16
Annexe : L'arbre dont vous êtes le héros <i>par Éric Debarbieux.</i>	19

Photographies : *Serge Jaquet.*

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.

La cabane

Faire une cabane ; j'en ai fait ; sans doute pour le plaisir de construire, d'aménager, avec le souci de reproduire le schéma parental, pour jouer à papa et maman, pour me cacher, pour me fabriquer un petit coin à moi. Petit coin que je démolissais et recommençais sans cesse. J'en faisais dans les bois, sous la table. Plus tard, ma chambre devint ma cabane...

En classe, faire une cabane ne me venait pas à l'idée. J'avais bien essayé de « régler » la violence en gérant le temps, en mettant en place le Conseil et autres temps et lieux de parole. Une rencontre avec le groupe Violence me poussa petit à petit à envisager l'idée de déplacer la violence dans l'espace.

Cette cabane était déjà toute faite : une petite porte donnant accès sous un escalier, 2 m² habitables, des étagères. Mais cet endroit était le placard = le placard aux sorcières, le placard aux souris, le placard « cabane » (prison).

« Va dans le placard, vilain garnement ! »

L'institutrice qui m'avait précédée dans cette classe l'utilisait comme placard de rangement.

Les enfants en Institut médico-pédagogique restent deux, trois, voire quatre ou cinq ans dans la même classe. Alors... tout le vécu des années précédentes était là... lourd, pesant, effrayant. J'avais neuf enfants très différents : la moitié ayant de gros troubles de comportement et pas du tout prêts à un démarrage scolaire ; l'autre moitié débutant un apprentissage en lecture. La cohabitation entre les deux niveaux ne se faisait pas sans heurts. Les conflits devenaient de plus en plus nombreux, parce que Fabien, Denise, Simone et Mémet faisaient trop de bruit, jouaient au milieu des cinq autres qui essayaient de travailler. Les lois, le conseil leur passaient au-dessus de la tête.

Un week-end, j'ouvris le placard, décorai la porte, nettoyai, mis de la moquette par terre, un matelas, une dinette, de vieux vêtements. Les enfants furent un peu surpris... Puis, petit à petit, pendant que je travaillais avec les lecteurs, Mémet et Denise ont investi ce lieu, invitant Simone et Fabien. Mon groupe de lecteurs bouillait : tous voulaient voir...

Rapidement, nous nous sommes aperçus qu'il n'était pas possible de rentrer à dix. Nous décidâmes que quatre était le maximum. Ce fut la

première et seule loi de la cabane, intégrée par tous, cette fois-ci.

Cette année-là, la cabane nous permit de travailler tranquillement.

Les coins...

L'année suivante, j'ai déménagé plusieurs fois. J'ai construit des cabanes. La troisième fois, je vécus six heures par jour avec un groupe de douze enfants dont quatre démarraient en lecture.

Tout d'abord, il me fallut concevoir un « coindodo » pour une fillette étiquetée débile profonde, épileptique, vivant une moitié de la journée avec nous, l'autre moitié en dormant. De petits sommets de quinze minutes suffisaient à la retaper. Petits sommets qu'elle effectuait quelle que soit l'activité ou le bruit qui régnait dans la classe. Elle voulait « faire dodo ». On ne fait pas dodo sur une chaise. Alors, un matelas, un oreiller, une couverture, le tout calé dans un angle de la classe, protégé par une séparation à mi-hauteur... un petit cocon ! Magalie était prioritaire : c'était son coin. Mais très vite, elle l'a prêté, y a invité des camarades. Autant Magalie dérangeait par son comportement, autant elle arrangeait ceux qui s'ennuyaient, avaient peur, ou étaient rejetés, en les invitant « chez elle ». Par la suite, le « coin-écoute » s'est installé près du domaine de Magalie (tout simplement parce que la seule prise de la classe s'y trouvait).

Or, dans le « coin-écoute » on doit être calme et pour ne pas gêner le sommeil de Magalie, nous décidâmes qu'à cet endroit, nous devrions chuchoter.

Le « coin-insultes » est né dans le sanitaire attendant à la classe, parce qu'un jour où il y avait trop de bruit, dans une crise d'autorité, de ras-le-bol, d'énerverment, j'envoyai trois enfants dire leurs gros mots et bêtises dans les w.-c. Ne faites pas de rapprochement entre « aller au coin » et « le petit coin » !

Magalie n'invitait dans son coin que certains amis et, à la longue, les amis intéressés uniquement par le coin, les ami(e)s temporaires se lassèrent de sa compagnie. C'est alors que Myriam proposa la construction d'une maison pour jouer à la poupée. Ma classe était très grande : deux salles séparées par un cloison à mi-hauteur

(sans compter les sanitaires et le coin-dodo). La proposition fut acceptée, votée et la construction commença. La cloison murale, un paravent, un rideau pour la porte... On y trouvait du maquillage, des poupées, des dinettes. Et cette maison s'est vite transformée en maison des filles qui invitaient les garçons pour jouer à papa et maman, pour discuter, lire.

Après un certain temps, Jérôme demanda la fabrication d'une maison de garçons car dans celle des filles, on ne pouvait pas jouer aux voitures, aux robots, etc. Entre deux établis, les garçons ont tendu des draps pour matérialiser le toit, agrafés des cartons pour les murs... Les filles étaient invitées mais ne s'y rendaient pas. Les jeux ne leur plaisaient pas. Elles préféraient recevoir chez elles.

... permettent au groupe d'exister

Ces coins, ces maisons, ces cabanes permettent aux enfants de :

- créer un groupe plus petit donc plus sécurisant ;
- gérer l'espace sans que l'oeil du maître intervienne (les cabanes sont toujours bien rangées) ;
- se fabriquer des règles de vie, par exemple : on rentre à trois ; on enlève ses chaussures ; on parle doucement ; on range ; on peut accrocher des dessins ; on n'arrache pas ceux des autres ; c'est Marylène la responsable.
- s'isoler ; s'injurier ; dormir ; rêver.

Mais...

les cabanes ne favorisent-elles pas une fuite du temps et de l'espace ?

N'aident-elles pas les enfants à fuir la réalité ?

Ne cassent-elles pas le groupe ?

Ne brisent-elles pas la communication du grand groupe ?

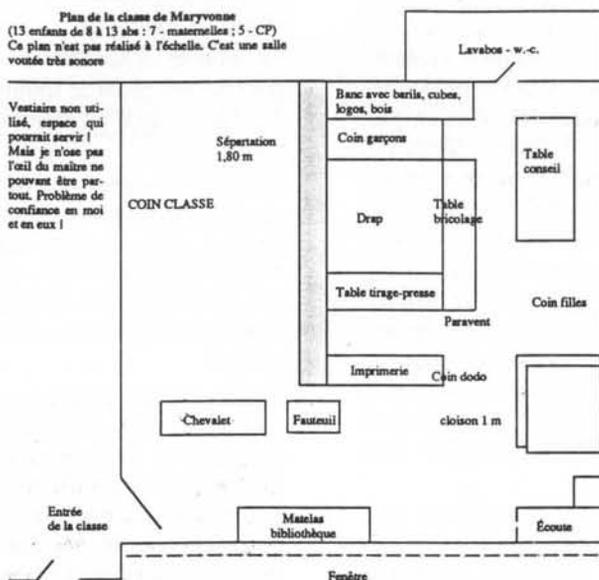
Ne favorisent-elles pas la « paresse » ?

En effet, pendant une période, j'avais l'impression de ne rien faire, d'être bien souvent seule avec un ou deux élèves pendant que les autres jouaient. Petit à petit, nous avons géré nos cabanes. L'accès était toujours libre mais il n'était pas prioritaire. Magalie dormait moins. Les filles se laissaient des poupées, les garçons des voitures. Seul le coin « injures » connaissait toujours de l'affluence. Les enfants avaient envie d'être tous ensemble, cela grâce à la correspondance mais surtout grâce aux cabanes : en effet, les enfants avaient pu créer des liens entre eux, apprendre à se connaître. Les cabanes restaient le coin-refuge, l'endroit où l'on allait pour se calmer, se reposer, rêver, ménager son jardin secret.

Les cabanes ont permis au grand groupe d'exister. Je crois qu'il faut avoir le courage de laisser nos cabanes se construire. Et tant pis, si nos préparations ne servent à rien ; car lorsque le groupe se réunit après s'être vidé, éparpillé, il revient régénéré et bien plus vivant. C'est ainsi que les enfants prennent goût au travail, que l'on peut devenir exigeant, établir des plans de travail et vivre de vrais conseils.

Maryvonne Charles

Plan de la classe de Maryvonne
(13 enfants de 8 à 13 ans : 7 - maternelles ; 5 - CP)
Ce plan n'est pas réalisé à l'échelle. C'est une salle
voutée très sonore



Un lieu-recours

Cette histoire de cabane dans la classe vient d'une théorie qui m'est chère : le déplacement du conflit dans l'espace. Parler de la cabane, c'est d'abord parler de moi, de mon histoire dans le métier (d'aucuns diraient : de la carrière). Éducateur je fus, pendant cinq ans, instituteur je suis, depuis sept ans. Loi d'orientation : les éducateurs scolaires deviennent instituteurs...

D'emblée ce qui me pèse c'est le lieu clos. J'avais, comme éducateur en semi-liberté, des ados assez durs, délinquants, fugueurs, violents, révoltés. Mais, en cas de conflit délicat, on va chacun respirer dans une autre pièce et on prend le temps du calme retrouvé, où, au moins, on peut fuir.

Dans la classe, pas question : le conflit, ici et maintenant. Maintenant ? On connaît bien la théorie : déplacement du conflit dans le temps avec dédramatisation, souvent, au conseil (combien de conflits-tas de sable, qu'on enterre avant même l'audition des plaignants ou des témoins, car leurs motifs apparaissent ridicules après coup ?). Mais enfin, on ne peut pas toujours. Alors, vient l'idée de zones de protections, où l'on pourrait s'isoler un peu du groupe, des autres, se calmer, ou se protéger parfois de soi-même : une cabane dans la classe. Mais, en même temps un lieu qui soit dans la classe et dans la loi : pas de schizophrénie, pas de régression dans le lieu obscur de la matrice protectrice, pas d'aide aux structurations psychotiques. On n'entre pas n'importe comment dans la cabane, on n'y fait pas tout ce qu'on veut, et on n'est pas non plus abandonné dans ce lieu par l'adulte. La cabane est dans la classe, donc il y a un volume sonore à respecter, et la protection dans ce lieu de l'adulte par rapport à l'adulte lui-même, qui garantit la loi en dernier ressort.

De sa construction...

Dès la première semaine de la rentrée, je propose la construction d'une cabane aux enfants de ma classe de perfectionnement petit niveau (sept gosses de sept à douze ans, d'où une ambiance difficile, avec de petits groupes « familiaux » d'enfants en difficultés familiales, recréant des ambiances névrotiques). Trois jours de bricolage intense. Une grande cabane dans une des deux pièces à ma disposition (les locaux sont clairs, spacieux, mais j'ai un budget de 500 F pour

l'année). On peut y mettre une table, un petit bureau et six chaises : une vraie maison, en somme. D'emblée cette cabane prend une importance considérable : d'abord on est timide : « *Maître, on peut ?* », et puis on rentre tous, mais avec moi. J'y raconte une histoire, le soir, avec tous les gosses groupés. Chaleur. C'est encore mon lieu, celui qui est sous ma loi. Puis les enfants demandent qu'on y fasse les conseils : décidément le lieu sous la loi, car le conseil est très vite le moment le mieux régulé de la classe, le seul où un tour de parole est respecté.

C'est probablement aussi « mon » lieu, car je suis cette année demi-déchargé et ma collègue, interdit la cabane, et tout ce qui pourrait rappeler un jeu (un jeu ?). Après chaque absence c'est la question : « On peut aller dans la cabane ? » Il faudra quand même deux ou trois mois pour que cette question devienne superflue.

Si la cabane devient un lieu « vitrine » pour les visiteurs (c'est la première chose que l'on fait visiter aux nouveaux), elle est d'abord un lieu qui reproduit les sous-groupes : vont y jouer à la poupée les filles, aux play-mobiles les deux groupes de garçons, chacun de ces trois groupes excluant toute ingérence étrangère. Cette période est assez longue, et en fait, il est extrêmement rare qu'un enfant soit seul dans la cabane : sauraient-ils déjà que pour jouer il faut être deux ? On peut penser quand même à Lacan, ici.

Pourtant une évolution se fait sentir dès janvier : très souvent se retrouvent dans la cabane les enfants ayant le plus de conflits entre eux. Et il n'y a pas, ou peu, de conflits dans celle-ci. Aucune autre règle d'ailleurs ; au moment des ateliers, des temps libres (ou des temps-morts) on va dans la cabane comme on veut, avec qui l'on veut. La cabane est donc bien un élément d'autorégulation du groupe. Intéressant déjà. Mais cela va plus loin : peu à peu, c'est toute la classe qui se retrouve pour des jeux extrêmement symbolisés et codifiés.

Première chose : après une longue absence de ma part (quinze jours d'arrêt-maladie) et donc quinze jours de « non-cabane », la première chose faite, à mon retour, est de retourner dans la cabane. Pour y jouer... à l'école : on installe un tableau noir, on prend des feuilles, des bics, et on fait la classe (sans moi, précisons-le). Que se passe-t-il ici ? Je ne veux pas trop théoriser mais enfin je crois avoir une piste : collègue-répressive-bons points, punitions, pensum et enfants assez perturbés (différence énorme d'image de l'adulte : qui

est le vrai maître ?). C'est d'autant plus difficile cette année que les deux maîtres sont très différents. Comment vont-ils tuer en moi le maître imaginaire ? En jouant dans la cabane...

C'est quand même beaucoup moins fatigant pour moi.

Puis la cabane devient carrément familiale : il y a la maman, quelquefois le papa et les enfants. Chacun trouve un statut précis dans le groupe qui se régule bien. Il y a aussi tous les métiers qui touchent à la table : le cuisinier, le barman, la pâtissière et les clients (toujours les enfants « placés », pourquoi ? Pourquoi éprouvent-ils le besoin de faire boire et manger les enfants les plus démunis et les plus abandonnés familialement ? Encore un point intéressant sans nul doute. En fin d'année, le groupe est fortement remis en question par l'arrivée de trois enfants (dont deux frères) qui veulent immédiatement s'imposer en jouant les terreurs (ils sont plus âgés que les autres enfants et plus costauds aussi). Pour la première fois, une vraie bagarre éclate dans la cabane. Le conseil immédiatement et solennellement réuni décide l'application automatique de la loi (que je garantis, ce qui permet de pallier la faiblesse physique des plus jeunes... l'équilibre de la terreur en somme). Les deux nouveaux sont exclus de la cabane jusqu'à nouvel ordre. Le groupe restant se réapproprie la cabane en incluant l'un des nouveaux. Les deux exclus sont très vite placés devant un dilemme terrible : leur comportement les exclut d'un lieu qu'ils envient, il faut ou changer de comportement ou ne pas profiter des avantages liés à la cabane. Il ne faudra pas vingt-quatre heures pour qu'un modus vivendi se mette en place.

La cabane est aussi l'endroit où l'on n'entend guère l'assassin « putain de ta mère », le meurtrier « fils de pute ». Inutile de dire qu'on entend cela ailleurs, malgré la loi.

C'est aussi une maison que l'on reconstruit sans arrêt : consolidation, agrandissement, porte, décoration, déménagement des meubles ; suivant les circonstances, on la remplit ou on la vide. Parfois on s'y étend, et on joue à dormir. C'est là que les garçons osent regarder les seins des plantureuses poupées-mannequins (mais cela, je suis censé ne pas le voir...).

Actuellement, la cabane du lapin, les ateliers (surtout menuiserie) ont pris les devants. Mais enfin, la cabane reste un lieu recours. Exemple : Norredine, un enfant particulièrement mal à l'aise, très rejeté par les autres à cause de sa virulence, est fort perturbé et perturbant depuis un certain temps. Il faut dire qu'il n'est pas facile de vivre un abandon (né au Maghreb, le père, travailleur immigré, l'a ensuite obligé à venir en France avec toute sa famille. Le père vient de repartir avec une

autre femme au Maghreb abandonnant femme et enfants), et une situation d'immigré dans un quartier semi-bourgeois. Au conseil, Norredine est « mis au pilori » : l'ensemble de la classe exprime officiellement son ras-le-bol. Officiellement mais calmement, ça n'en fait que plus mal. Après le conseil, crise de larmes dans la cabane. Il explique aux autres sa situation familiale actuelle que tous ignoraient. Puis il se couche. Alors les autres viennent l'entourer, le recouvrent d'une couverture, le consolent. Solidarité, entraide, compréhension s'expriment. Puis jeu avec la dinette bien sûr. On nourrit Norredine. Le groupe a donc à la fois exprimé sa loi (« il n'est pas possible que tu transformes ton malheur en agression contre nous ») et laissé place à ce que Norredine est vraiment, lui permettant de le dire autrement que par la violence. Il peut passer à la parole dans un lieu rassurant.

... à mon exclusion

Beaucoup à dire, à réfléchir là-dessus. On joue au psy ? Non, on a créé une possibilité. Il est d'ailleurs remarquable de constater que la « cabane des perfs » fait beaucoup fantasmer les adultes : les collègues féminines n'hésitent pas à me demander de les emmener faire un tour dans « ma cabane », les mâles quant à eux me demandent si la sieste y est agréable. Et pourtant, cette cabane n'est plus la mienne : très rares sont les moments où je m'y rends (ce qui prouve qu'elle est un lieu de calme — parfois relatif). J'en suis de fait exclu. Ma présence n'y est plus nécessaire ; je ne sais si elle y est indésirable, mais ça ne me gêne pas.

Éric Debarbieux



« S'il te plaît, fabrique-moi une maison ! »

Janvier 1985 : — Putain, merde, ça fait chier, j'arrive pas à tracer cet enculé de trait !

— Tu sais, Patrice, entendre tout le temps des injures, c'est fatigant ; tu pourrais aller les dire ailleurs pour ne pas nous gêner. Prends la poubelle et dis-les dedans.

Patrice prend la poubelle, sort de la classe et, dans le couloir, insulte son récipient. Dans la classe, tout le monde rit.

Richard : *Dis, maître, si on faisait un coin pour les insultes ?*

Moi : *Super ton idée ; note-la sur le cahier de conseil.*

Éric : (enfant particulièrement inhibé) *Faudrait aussi faire une maison.*

Moi : *Écrivez tout ça, on en parlera vendredi au conseil.*

Il y avait un moment que ces idées me trottaient dans la tête et planaient dans la classe. Je cherchais, je cherche des moyens pour faire disparaître les insultes, les injures qui, malgré (ou à cause de ?) leur banalisation, n'en restent pas moins désagréables et dérangeantes pour tous (les enfants et moi). D'autre part, le désir de créer un coin où je ne mettrais pas les pieds parce qu'il serait réservé aux enfants, c'est, intellectuellement, l'un de mes dadas.

Pourquoi ? Il existe de nombreuses raisons aussi bien objectives que subjectives.

Objectivement : A l'EREA, les enfants n'ont aucun lieu où ils peuvent être seuls, hors du regard, de la surveillance des adultes ; nous avons des lieux réservés aux adultes dans notre école et l'on fait la chasse aux enfants qui y pénètrent. La réciproque me paraît une nécessité.

Subjectivement : Je pense à moi, à mon désir-besoin d'avoir un jardin secret, un lieu où je

puisse me retirer et me mettre face au miroir, un lieu où puiser mon énergie. Alors, pourquoi n'auraient-ils pas le même besoin ?

Objectivement : La maison, le lieu de la relation familiale, le foetus de la relation humaine. Combien d'entre eux n'ont pas de véritable foyer, refuge affectif et milieu socialisant... alors pourquoi ne pas le reconstruire ?

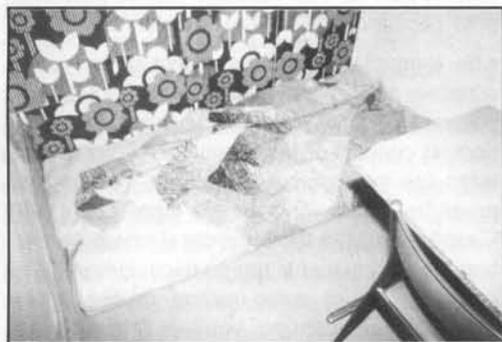
Subjectivement : Encore une invention que je vais lancer à l'EREA ; mes « collègues » et néanmoins pas toujours amis, vont encore jaser. Je vais jubiler, me faire plaisir : c'est important, non ?

Au conseil, on cause, on cause

Les projets mûrissent vite ; nous allons construire deux maisons : une pour les insultes « le coin-insultes » et une pour le calme, la solitude « la maison-repos ». Curieux ! C'est certainement le conseil le plus efficace de l'année : pas de perturbations, pas de discours-interférences, des idées précises ; ils ont pensé à l'installation dans la classe : endroit, dimensions... Salim et Richard ont fait la liste du matériel indispensable à la construction (et pourtant tous deux étaient dans le groupe des plus faibles niveaux en français à cette époque et n'écrivaient presque jamais).

La semaine suivante, nous passons à la construction. Quel bruit ! Entre les marteaux, les scies, le déplacement des meubles et les discussions entre eux pour le partage des tâches (je ne suis pas intervenu sauf pour indiquer comment effectuer des coupes transversales à 45 degrés). Au fond, tout ce bruit dépassant largement le nombre de décibels tolérés, et par moi et par l'établissement, fait notre publicité... J'ai eu la visite de l'inspecteur pendant la construction où sept à huit enfants étaient occupés sur les treize que j'ai en éveillé ; s'il est resté dans la classe, c'est en partie pour connaître les objectifs de ce projet et il a semblé intéressé, voire séduit.

La construction s'achève : les deux maisons se trouvent dans la classe. La « maison-repos » mesure environ 3 mètres sur 2 mètres ; son toit est en pente, la hauteur intérieure allant de 80 centimètres à 2 mètres. Nous y avons installé une table, une chaise, une lampe de chevet, un matelas ; il y a trois fenêtres, protégées par des ri-



deux. L'une est dans le toit. La porte d'entrée, construite en carton, est étroite et basse, obligeant à passer à quatre pattes (cela doit vous rappeler quelque chose, non ?). Le règlement est affiché à l'entrée.

Le coin-insultes est petit : 1,5 m sur 1 m, et bas : 1 m environ ; il est installé sous une table ; on entre par un long couloir (2 m) formé par un meuble et un mur. A l'entrée, le règlement est affiché. Pas d'éclairage : seul un hublot fermé par un morceau de feutrine permet de donner de la lumière. Finalement, ça ressemble au piquet !

Les règlements

Voici les règlements que nous avons élaborés en conseil ; ce fut ardent et vivant, mais ayant peu de notes à propos de ces moments, je n'en ai qu'un souvenir qui reste insuffisant :

Coin-insultes :

1. Le coin-insultes est à ma disposition quand je suis en colère ou quand j'ai envie ou besoin d'insulter quelqu'un.
2. Une seule personne va au coin-insultes ; si je veux y aller, j'attends que l'occupant soit sorti.
3. Je n'ai pas le droit de crier, pour ne pas gêner mes camarades.
4. Je peux insulter quand je suis à l'intérieur mais jamais quand je suis au dehors ; si je ne respecte pas cette règle, on en parlera au conseil et je serai sanctionné.
5. Si je suis en colère, mes camarades peuvent m'envoyer au coin-insultes.
6. Quand je vais au coin-insultes, je le signale au responsable (Richard) qui le marque sur une fiche.

Maison-repos :

1. Je peux aller dans la maison lorsqu'elle est libre ; j'y vais tout seul mais je peux inviter un camarade.
2. Le maître ne peut entrer dans la maison que s'il y est invité.
3. La maison est un lieu calme ; j'y vais en la respectant :
 - je ne crache pas ;
 - je ne me bagarre pas dans la maison ;
 - je ne salis pas la maison ;
 - je fais attention à la lumière ;
 - je ne tape pas sur le toit ;
 - je pose mes chaussures pour entrer ;
 - je fais attention à tout ce qui se trouve à l'intérieur.



4. Je peux manger dans la cabane ; je nettoie si j'ai sali en mangeant.

5. La maison est réservée à notre groupe d'« éveils » (6e R) ; je ne peux m'en servir que lorsque je suis en « éveils ».

6. Si je fais une bêtise dans la maison ou que je ne respecte pas le règlement, je n'ai plus le droit d'y aller jusqu'au conseil suivant. A ce conseil, on décidera si on prend ou non une sanction et laquelle.

7. Sauf cas exceptionnel, nous serons deux au maximum dans la maison.

Au niveau de ces règlements, j'ai eu une seule intervention exigeante : interdiction pour moi de pénétrer dans la maison-repos. Les enfants ont modifié cela en précisant que je pourrai y être invité : modification acceptée à l'unanimité.

Certaines remarques et constatations me semblent devoir être notées et expliquées :

• Je pensais qu'ils souhaiteraient aller à plusieurs (trois, quatre, cinq ou six) dans la « maison-repos » et je m'étais fixé une limite. Curieusement, l'idée de s'y rendre seul est apparue très rapidement, mais ne semblait pas satisfaire certains (Joseph, Pierre, Éric : des enfants qui ont peur d'être seuls, ou d'autres qui ont besoin d'un public) ; ils se sont orientés vers la possibilité pour l'occupant de se choisir un invité.

• De toutes les règles de respect de la maison, certaines ne me seraient jamais venues à l'esprit ; pourtant cela me conforte dans une extrapolation : le concept de la maison-foetus-ventre de la mère (ne pas cracher ! attention à la lumière, poser les chaussures, ne pas taper sur le toit). C'est à creuser, à théoriser car il existe de nombreux enseignements qui en découlent ; ce n'est pas le lieu ici et je me contenterai simplement d'attirer votre attention, voire de l'attiser.

• L'une des difficultés fut de déterminer si les autres groupes (je travaille avec trois groupes différents : (un en éveil, un en français et un en mathématiques) pourraient utiliser la maison, la réponse fut non. Mais dans les deux cas, la discussion fut âpre, avec de solides arguments de chaque côté. Là encore, j'aurais dû enregistrer. Dommage.

• En ce qui concerne le « coin-insultes », le problème fut inévitablement la répression, la sanction... « *Il faut marquer qui y va* » ; « *Ouais, mais pour les punir* » ; « *Non, pour savoir* » ; « *Ouais mais ça ne sert à rien de savoir si on ne punit pas* », etc. Rien n'a été inscrit sur le règlement à ce sujet, ce qui indique que le problème n'a pas encore trouvé de solution alors qu'il se pose fréquemment.

Le coin-insultes

Mon objectif était surtout de constituer un lieu de déplacement de la violence verbale ; cela permettait, à priori, de régler certains conflits : l'insulté envoie l'insulteur au « coin-insultes » (dans la pratique, c'est assez efficace) ; cela permettait, en théorie, d'avoir aussi un lieu de défolement verbal, un lieu où l'insulte était reine, en opposition avec la classe où elle devait disparaître, étant interdite. Dans la pratique, c'est peu efficace : je suis environ dix heures avec eux chaque semaine pendant lesquelles il n'y a que cinq enfants, maximum, allant se défolement verbalement, et pourtant dans ce groupe, c'est un besoin, une nécessité.

Ces deux lieux ont-ils apporté quelque chose au groupe et de quelle nature sont les apports ?

C'est là un champ d'investigation pour moi ; je ne note pas tout ce qui se dit, ce qui tourne autour des cabanes. Pourtant, lorsque je relis certaines observations et que je les relie à mon souvenir, je m'aperçois du caractère fondamental de certains événements.

Le « coin-insultes » fonctionne cahin-caha ; utile, efficace mais pas assez à mon goût. Peut-être en attendais-je trop, à priori ? Son côté positif, c'est de déplacer et d'éteindre une multitude de petits conflits qui tourne autour des insultes : certaines remarques qui enflammaient quelques enfants sont maintenant banalisées et n'atteignent plus leur cible. Patrice insulte Salim : « *Va à la maison-insultes* » lui dit Salim. Patrice, qui, au début, ne voulait pas s'y rendre par crainte d'une sanction dans le cas de trop nombreux séjours, entre dans le coin et pose la question classique : « *Ça*

va comme ça, maître ? C'est pas trop fort ? »

Oui, il faut moduler le volume sonore de façon à créer un équilibre : nous entendons les insultes de l'extérieur mais comme le bruit est faible, elles se perdent en écho.

Ce coin a été bénéfique pour quatre enfants :

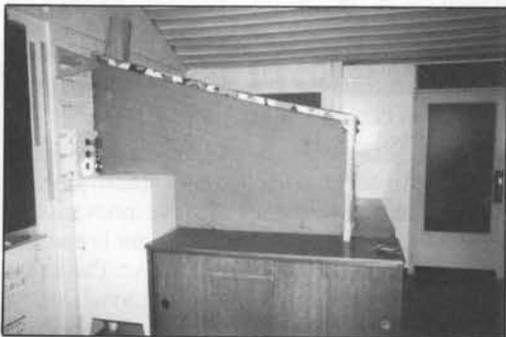
Patrice, dont le vocabulaire très limité sur le plan quantitatif, composé à 75 % d'insultes et injures, a trouvé son défolement ;

Lionel et Alain, acteurs de nombreuses rixes, résolvent la plupart de celles-ci grâce à ce lieu ; Salim qui agissait toujours dans mon dos et cherchait la provocation est devenu plus direct : il embête, provoque ; on l'envoie au coin ; je constate, je vois ; il prend confiance en lui et en moi. Il agit plus ouvertement dans toutes les activités.

Restent Joseph et Pierre.

Tous deux ont besoin du coin mais l'utilisation qu'ils en font me semble peu bénéfique. Pierre, j'en ai déjà parlé dans une monographie. Il est au centre de conflits qui sont toujours violents, et s'auto-alimentent : j'appelle cela des conflits nucléaires. Au niveau des insultes, je note deux phénomènes : si Pierre insulte un enfant qui ne répond pas, rien ne se passe ; s'il insulte un camarade qui l'envoie au coin, c'est la surenchère : « *Non j'irai pas, j'en ai rien à foutre...* » Il brasse, remue, jusqu'à ce que je sois obligé d'intervenir (bien joué !). Là, après quelques palabres, il va au coin mais lorsqu'il en ressort, il n'est jamais prêt à reprendre son travail. Bon, d'accord, il a respecté une règle, il s'est socialisé mais ce n'est pas satisfaisant.

Joseph, c'est autre chose ; pour en parler, une encyclopédie ne suffirait pas. Pour ceux qui connaissent le film de Truffaut *L'enfant sauvage*, disons que Joseph était ainsi à six ans et demi, sept ans... Il n'a quasiment aucune relation avec



les enfants de son âge ; les seuls rapports qui existent pour lui sont les coups, la provocation, les insultes et cela où que ce soit et où qu'il soit. Alors, le « coin-insultes » pour lui ? Oh ! Il y va : il fait tout pour y aller même ! Et se débrouille pour y envoyer ou y faire envoyer le maximum de camarades. Lionel regarde le tableau. Joseph passe devant lui. Lionel : « *Pousse-toi* ». Joseph : « *Y m'a insulté ; à la maison-insultes* ». Joseph emprunte les affaires de tous mais dès qu'un camarade demande les siennes et ne les lui rend pas sur le champ : « *A la maison-insultes* »... Certes, le problème de Joseph, c'est bien plus que cela mais comme il use, abuse, fait user de ce « coin-insultes » et se débrouille toujours pour que tout se passe en public, c'est énergétivore et peu satisfaisant.

Tout cela, ce sont des indicateurs, révélant certaines failles du système ; pas assez clair, pas assez cohérent et peut-être même pas assez manichéen : construire un « coin-insultes » pour permettre à la fois de réaliser un désir (j'ai envie d'insulter, je vais au coin) et de réprimer ce même désir (j'ai insulté et il m'envoie au coin), c'est peut-être trop pour un seul lieu ?

La maison-repos

La « maison-repos », c'est un must, c'est le trésor de la classe, la caverne d'Ali Baba. Je ne regrette pas d'avoir investi du temps et de l'espace (ce qui a raccourci pas mal la classe) pour cela. Pour moi, c'est un **véritable médicament**, une **véritable potion magique** et je ne l'échangerai contre aucune recette pédagogique.

Un enfant ne se sent pas bien : il s'est fait agresser, il n'a pas envie d'être à l'école, etc., il va à la maison et en ressort en pleine forme. C'est souvent ainsi pour Éric, Richard, Tony, Laurent.

Éric est un enfant très inhibé, ayant besoin de calme et de sécurité. Fervent habitué de la maison, il y va pour travailler et je crois que son travail est de bien meilleure qualité lorsqu'il est effectué à l'intérieur. Quelques faits m'ont étonné : il tremble, a du mal à tracer droit pour les dessins géométriques, mais dans la maison il trace droit et colorie en dépassant moins.

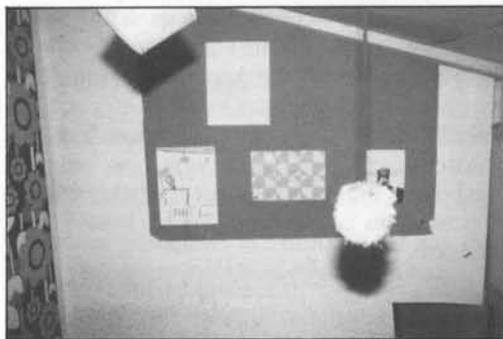
Laurent est rejeté de chez lui ; il a apprivoisé la maison. Au début, il hésitait à s'y rendre puis... il entre, décore, arrange... et dernière innovation, il a amené des animaux en peluche pour la maison. Certains jouent avec ces animaux : Patrice et Pierre jouent à faire les chiens. Lionel joue à l'école. Laurent installe ses animaux aux fenêtres

(peut-être pour qu'ils surveillent et le défendent contre d'éventuels agresseurs).

Joseph avait peur de la maison : au début, il osait à peine s'en approcher. J'ai observé son comportement parce qu'il est le seul à n'avoir pas participé à la construction. Il s'est approprié la maison à la manière d'un animal : il a touché le toit, tourné autour, regardé par les fenêtres, passé la tête par la porte, senti : « *Ça sent l'arbre* » nous a-t-il dit.

Il a d'abord refusé les invitations puis a commencé à accepter (ce cheminement a pris presque deux mois). Maintenant, il y va seul et invite quelqu'un ; il invite toujours la dernière personne avec laquelle il a été en conflit (que celui-ci émane de la classe ou de l'internat).

Il se passe quelque chose de fabuleux : lorsqu'il y a un conflit long et important entre deux enfants (dont l'origine est souvent extérieure à la classe), si l'un des deux va à la maison, il invite systématiquement son « adversaire ». Que se passe-t-il à l'intérieur ? Je l'ignore, il n'y a pas de bruit ; mais à la sortie, ils sont comme de véritables amis.



L'habitant le plus régulier de la maison est aussi le seul qui m'ait invité pour me parler ou me demander de l'aide : Pierre. Il n'y va jamais seul et invite n'importe quel enfant : cela m'a surpris. Qu'il invite ses copains, c'est logique ; qu'il invite celui qu'il vient de déranger, ça se comprend ; mais qu'il invite aussi des camarades avec lesquels il n'a que peu de relations comme Yacine, Éric, Laurent, pourquoi ?

La maison est défendue par tout le groupe avec véhémence ; si un enfant d'une autre classe vient voir la maison, on le surveille. Ces visites sont très fréquentes et des jeunes que je n'ai jamais eus en classe viennent spécialement pour cela. Ils en parlent entre eux, dans la cour, avec certains adultes.

Noël, dix-huit ans, 6e année à l'EREA : « *Il en faudrait une dans chaque classe, dans chaque atelier, dans chaque club.* »

Pierre, dix-sept ans : « *Et si vous nous prenez en classe, on pourra y aller* »

Pascal, quatorze ans : « *On aurait dû en faire une l'an passé.* »

Hamid, dix-sept ans : « *Si je reste ici le 1er mai, je viens dormir dans la maison.* »

Je passe sur les remarques des adultes mais elles sont nombreuses. Les enfants de la classe leur interdisent aussi l'entrée : « *Touche pas à not'maison !* »

Deux anecdotes

Je vais terminer par deux anecdotes qui se sont déroulées le lundi 15 mars :

• On vient de rentrer, comme tous les lundis, on fait l'appel par classe pour le décompte des repas,

puis on commence le français. D'un seul coup, je vois Jean-Paul qui se lève. Jean-Paul est un enfant très « cool », posé, jovial, à l'aise ; jamais de bagarres, ni d'insultes ; c'est l'un des seuls qui ne soit jamais allé dans la maison. Il se lève, va vers la porte, attrape le pied de Michaël (5e) qui essayait de rentrer dans la maison, le traîne à l'extérieur et lui dit en hurlant : « *Si tu rentres, je te casse la gueule.* » C'est la seule colère que je lui connaisse.

• Midi sonne. Lionel est dans la maison ; il parle toujours en criant, avec une voix forte. Sa tête apparaît à une fenêtre : « *Papa, c'est l'heure d'aller manger ?* » me demande-t-il d'une voix douce... Richard : « *Eh maître, t'as vu comme il a parlé doucement : c'est la première fois que je l'entends comme ça.* » Et c'est exact : ma mémoire va dans le sens de Richard. « *En plus y vous a appelé papa* » ajoute Salim en ricanant. Étonnant.

Une approche théorique

Quelles que soient les questions que soulèvent ces textes et hors de tout étonnement que leur lecture peut offrir, certaines concordances remarquables nous permettent d'affirmer que les cabanes ne sont pas un épiphénomène dû au fonctionnement du groupe-classe et à la violence en particulier. Il ne nous viendrait pas à l'esprit de crier : « Construisez des cabanes ! »

Non, il demeure essentiel de rester modeste. Nous disons simplement que le déplacement dans l'espace se doit d'être une des composantes d'une pédagogie de réponse à la violence dans la salle de classe. D'aucuns l'ont parfaitement compris qui centrent leurs activités sur les classes de découverte, de nature... Nous ajoutons un nouvel atout sur l'échiquier : il est possible de modifier le dedans, sans être contraint d'en sortir et d'avoir ainsi une autre vision (8).

De par la quasi virginité de ce champ de recherche, il est évident que de nombreuses questions théoriques et pratiques se posent à nous. Nous n'avons pas la prétention de détenir la vérité, mais simplement d'apporter une avancée à la praxis pédagogique. La continuation de cette expérimentation sur les cabanes (en particulier dans la classe de Serge) nous permettra d'intégrer d'autres éléments à une réflexion que nous abordons selon trois aspects :

- Construire - Se construire.
- L'espace : le dedans/le dehors.
- La loi : son intégration ; banalisation et grandissement.

Serge Jaquet

Construire - Se construire

Installons d'abord les conditions d'une classe. Sans ordre préférentiel, nous trouvons une somme d'élèves dont la totalité, au sens du groupe social, n'est pas égale à la somme des éléments. L'enfant est installé en classe d'une manière extra-déterminée : il doit être un élève, acquérir un savoir, respecter un lexique, un comportement ; ainsi il ne s'inscrit pas en classe dans son entité ni dans son « entièresité » : l'individu est spolié par ce rôle social. Aussi le groupe d'élèves n'est pas une sommes algébrique d'enfants, mais une juxtaposition (9).

Le deuxième élément est le maître, chargé de puissantes émanations de l'imaginaire. Il est l'essentiel puisque c'est sa classe, puisque c'est lui qui est investi d'une mission sociale prioritaire : transmettre le savoir ; il est essentiel de par sa présence corporelle active : « *Le corps se constitue en scène et mise en scène du savoir. Ce caractère spectaculaire de la relation pédagogique est bien imposé à l'enseignant comme aux enseignés. Corps et connaissance sont à exhiber. La présence du regard occupe centralement cet espace scénique* (10). »

« *Le regard d'un enseignant est omniprésent et omnipotent : il semble ne pas vouloir laisser de répit à l'élève. Il tient la totalité de l'espace, il se*

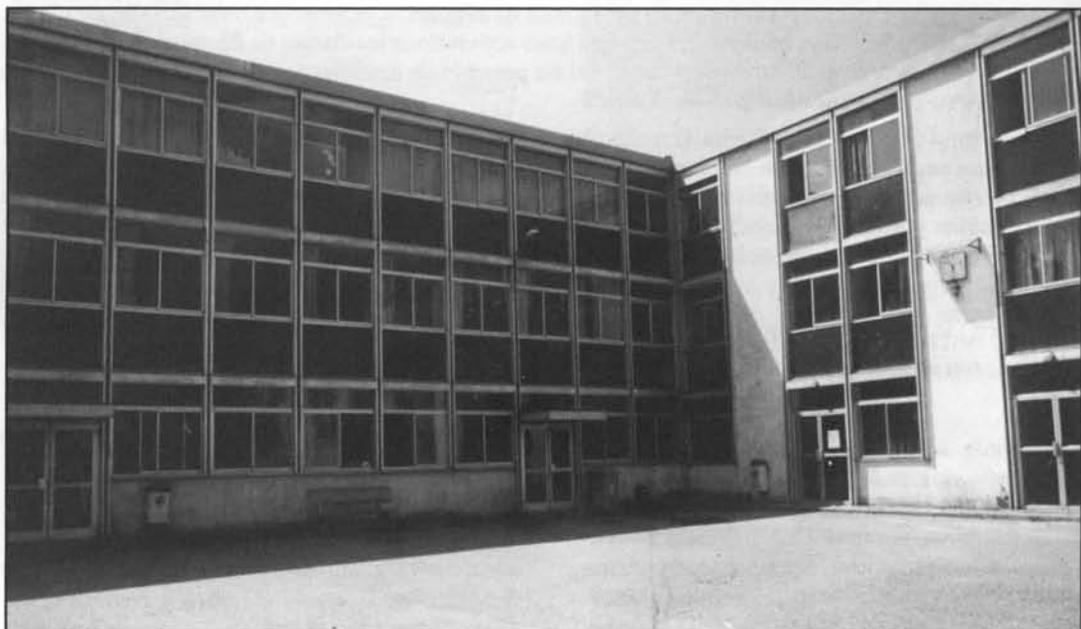
répète suffisamment dans la durée pour ne jamais être oublié (11). »

De par ce regard panoptique et cette présence écrasante, le maître ne peut être nulle part puisqu'il est partout.

Le troisième élément est la salle de classe. Elle n'est pas neutre non plus, hantée qu'elle est par les élèves du passé et emplies d'objets au lourd poids symbolique : estrade, bureau, tableau.

Le premier projet du groupe

Cette juxtaposition d'éléments peut, à elle-seule, faire violence (cf. Pierrot et ses premiers instants de classe (12)). La première action à accomplir est de construire un groupe ; celui-ci n'est pas à priori, il ne naît pas à priori. Il se produit sur la dissolution plus ou moins totale des collectifs et par une pratique commune (13). Nous possédons les trois éléments du conditionnement, à savoir la salle, le maître et le collectif d'élèves. Reste à déterminer la pratique. Ce pourrait être une pratique qui agit sur d'autres groupes comme la correspondance ou qui agit sur les circonstances comme les classes de découverte. Nous avons choisi une pratique d'action immédiate et localisée : la construction de cabanes dans la salle de classe.



Cet objet construit en commun par le collectif devient le premier projet du groupe et, par là même, permet l'existence du groupe. Nous avons introduit une nouvelle médiation. Relisons le texte d'Éric qui travaille à mi-temps : « *Après chaque absence, c'est la question : on peut aller dans la cabane ? (...) La première chose faite, à mon retour, est de retourner dans la cabane... pour y jouer... à l'école.* » Nous constatons que la reconstruction du groupe passe par la reconstruction matérielle et symbolique de la cabane : cet objet médiateur permet à la fois de médiatiser l'absence anxyogène du maître (le groupe peut dire son angoisse) et offre une catharsis au groupe en lui permettant de « faire » la classe. Une solution à la violence exercée sur le groupe.

Ces premières réflexions se placent au niveau de « l'entière » du groupe. Qu'en est-il maintenant pour la relation d'un enfant au groupe ou d'un enfant à un sous-groupe ? Quels effets peuvent être induits par la ou les cabanes ?

L'apprentissage des savoir-être

Dans la classe, telle qu'elle est définie par l'Éducation nationale, le groupe n'est constitué que pour un unique but : la transmission des connaissances et du savoir, par des exercices essentiellement fondés sur la reproduction et la répétition. En pédagogie Freinet, nous apportons une dimension nouvelle puisqu'il y a production : un journal, un livret de textes libres ou de poèmes, une exposition. Pourtant, cela ne résout pas la violence qui s'interfère et empêche la transmission du savoir aussi bien que la production ; c'est pour cette raison que le phénomène violence nous dérange et ne reste pas un épiphénomène. L'élève violent nous envoie un message : quel est le sens du message de cet enfant ? En découlent des interrogations plus larges : que signifie l'acte violent de l'élève pour le groupe ? Que signifie l'acte violent d'un élève sur le groupe ? Comment permettre l'expression « d'avant l'acte violent » ?

La cabane nous permet une réponse factuelle qui aidera au fonctionnement de la classe. Elle se situe hors des impératifs du savoir ; sa fonction essentielle est sociale. Ce n'est pas un hasard si les enfants en construisent « naturellement » au cours du stade de première socialisation quand, pour la première fois, se constituent entre eux des groupes sociaux indépendants (14). La cabane permet à certains enfants de construire des interrelations indispensables ; elle est un outil d'apprentissage des savoir-être. Relisons Maryvonne :

« Magalie était prioritaire. C'était son coin. Mais très vite, elle l'a prêté, y a invité des camarades. Autant Magalie dérangeait par son comportement, autant elle arrangeait ceux qui s'ennuyaient, avaient peur, étaient rejetés, en les invitant chez elle. »

Chez Serge, cette fonction sociale symbolique est même intégrée au règlement : « *Je peux inviter un camarade* », sans que cela dépende du travail courant de la classe. Nous nous situons ici dans le domaine de la construction affective de l'individu.

La multiplication des cabanes serait un danger pour le groupe-classe. Pourquoi pas, après tout, une cabane pour chacun ? L'expérience de Maryvonne, et à un degré moindre celle de Serge, nous interroge directement. La réponse provient des faits : moins de fréquentation des cabanes lorsque le groupe existe et construit en commun (correspondance) chez Maryvonne, et disparition de la « cabane-insultes » chez Serge. Cette multiplication, si elle existait, ne peut être que transitoire ; elle est une étape dans la construction du groupe-classe. Ensuite une seule cabane suffit qui devient un objet symbolique (nous y reviendrons ultérieurement) : les élèves d'Éric lui demandent de retourner dans la cabane lorsqu'il revient afin de reconstruire le groupe ; la cabane devient aussi un objet social comme le montre le suivi de l'expérience de Serge.

Lorsqu'à la fin de la cinquième les enfants quittèrent cette salle de classe, la question cruciale fut : que fait-on de la cabane ? Réponse unanime : on la laisse pour les nouveaux... A la rentrée, les anciens sont venus en classe, ont présenté la cabane et l'utilisation qu'ils en faisaient aux nouveaux. Une période transitoire s'ensuivit où la cabane « était morte » ; puis, petit à petit, phase d'appropriation : on change de tapisserie, d'éclairage, de meubles, etc. Mais, pour édicter le règlement, on va chercher les anciens et on réutilise leurs lois sans en changer un seul mot !

Ces faits pourraient nous entraîner dans une longue réflexion sur la notion de potlach : don de la maison et sur le passage à la maturité de la « tribu » : réutilisation des lois (15)... Nous choisissons de nous situer dans l'espace-classe et d'examiner l'influence de la ou des cabanes d'un point de vue ontologique.

Serge Jaquet

L'espace, le dedans, le dehors

La question que nous devons obligatoirement nous poser est : qu'advient-il de chacun des membres du groupe, lorsque la cabane est introduite dans la classe ? Induit-elle des effets thérapeutiques pour certains enfants ?

Nous pourrions choisir une perspective éthologique : toutes les études effectuées dans ce domaine montrent l'importance capitale du territoire, de la place et des espaces protégés. La biologie des comportements nous renseigne sur la classe-bocal : les poissons attaquent lorsqu'un autre poisson menace de les dévorer (16). Certes, la pédagogie coopérative a déjà enfoncé de nombreuses brèches dans ce domaine : la prise de pouvoirs par le biais du conseil, l'émergence de la parole-vraie de l'enfant (quoi de neuf, texte libre, etc.), le travail en ateliers ont permis d'ôter l'estrade symbolique sous les pieds de l'enseignant. Ainsi, il est moins perçu comme Tout-Puissant, omniscient. Pourtant dans l'espace-classe, son regard est toujours présent. Big brother.

Échapper au regard de l'adulte...

La cabane brise l'unicité, l'entité classe-maître-tout-puissant-unique en dépositionnant les éléments. Puisqu'il existe un endroit neutre (ou qui le deviendra) cela permet à chaque enfant de s'échapper du regard de l'adulte tout en restant dans la loi, et à l'enseignant d'être quelque part — sujet réel — puisqu'il n'est plus partout ! La perception fantasmagorique du maître par l'élève est ambivalente puisque régie par la double imago (17).

Effectuons un retour rapide dans l'ontogénèse de l'enfant pour mieux comprendre « comment ça se passe ».

Première période : phase anobjectale ; moi-tout. L'enfant ne perçoit pas la différence entre lui et le monde. Il se croit autosuffisant : il est le corps de la mère, le corps de la mère est sien. Cela correspond aux premières semaines de nourrissage, vécues comme vie intra-utérine.

Puis a lieu la première blessure narcissique où l'objet (sein ou biberon : c'est le symbole qui compte ; la mère donnant le sein se situe dans le même registre que le père donnant le biberon) commence à être perçu sur le mode du manque.

C'est l'origine de l'angoisse primaire fondamentale ; ce qui est désiré, c'est le « bon sein » : première imago maternelle de la mère-bonne qui satisfait tout désir, d'où désir pour le nourrisson de fusion, de retour dans la mère.

Vers six mois, environ, le clivage moi-objet, moi-sujet s'effectue. Le sujet percevant l'objet se perçoit lui-même par un phénomène de feedback. Il y a à la fois angoisse à être soi-même (désir de fusion) et peur d'être tué. La mère est, en même temps, perçue comme celle qui étouffe, qui dévore : mère-mauvaise. C'est ce qu'on nomme la double imago (18) : la même personne est à la fois totalement désirée et totalement effrayante.

La perception de l'enseignant est tout aussi ambivalente. L'élève désire la fusion (certains passages des monographies de Tony ou de Pierrot) car l'adulte est perçu comme tout-bon, sauveur-sauveur. En même temps, c'est l'angoisse : va-t-il nous dévorer ou va-t-il nous laisser exister ? Bien souvent d'ailleurs, les conduites de violence ne font que dire ce désir d'exister (19).

La cabane a brisé le cercle. Elle est réelle, s'introduisant, brisant une perception imaginaire ; elle dépositionne la classe imaginaire et la classe réelle. Est-ce d'ailleurs un hasard si elle n'est jamais un lieu banal à sa construction ? Nous sommes persuadés qu'elle ne peut l'être, à priori, du fait du poids de l'imaginaire.

• Relisons ce qu'écrivait Serge : d'abord deux cabanes. Deux ! Deux cabanes-utérus qui réactivent la dichotomie bon/mauvais, voire même oralité/analité. Une cabane-utérus, lieu refuge où l'on peut manger, où l'on perçoit l'extérieur depuis l'intérieur, où l'on entre à quatre pattes ; cette cabane « bonne », directement utile à des enfants particulièrement violents, comme Pierrot ou Joseph, parce qu'elle leur permet un retour temporaire à la sécurité intra-utérine dont ils ont besoin pour se reconstruire. Et une cabane « mauvaise », lieu où l'on va « déposer sa merde » où l'on peut revivre le stade sado-excrémentiel pour mieux le dépasser.

• Relisons aussi Maryvonne avec soin coin-dodo, « bon » temporairement pour Magalie et son coin w.-c. pour les injures.

... en restant dans la classe

A ce stade, si nous nous situons au niveau du développement ontologique de l'enfant, nous voyons poindre un risque. Dans la classe, deux cabanes à titre unique et définitif réitérent une dichotomie entre bien et mal, entre Éros et Thanatos et remettent en place une perspective imagoïque double, non seulement pour le maître mais aussi pour le lieu. Puisque figée en des lieux symboliques et réels, la mouvance dedans/dehors serait interdite au groupe et à l'individu. L'évolution factuelle voire l'effet thérapeutique seraient gommés et l'élève continuerait à être expert en dédoublement ayant simplement un champ de plus à sa disposition dans l'espace réel de la classe.

Pourtant, l'expérience nous montre que cette phase des cabanes multiples est nécessaire à la construction mentale de certains enfants particulièrement « abimés ». Les cabanes, très bien définies spatialement et symboliquement, leur ré-offrent un champ d'expériences hors du domaine scolaire classique ; ainsi, dans la classe, ils peuvent retrouver, revivre des situations antérieures (d'échec ou non, de conflit ou non) avec une possibilité de catharsis. Repensons à Joseph qui invite systématiquement la dernière personne avec laquelle il était en conflit dans la maison-repos. A Magalie qui invitait tous ceux qui avaient un problème (comme elle ?). Ou à Patrice qui allait déverser son fiel dans le coin-insultes.

Si nous disions que tout problème se trouve résolu, nous contribuerions à la magie de la double-cabane ; or, ce n'est pas le cas. Nous constatons qu'elle permet à l'enfant une évolution dans son rapport au symbolique, dans sa relation à l'autre en tant qu'être social, et dans son image propre. Parce qu'elle offre une modification du rapport du moi au je qui ne passe pas uniquement et à priori par le verbe. Ce n'est pas un hasard si cet outil cabane, hors de ce champ magique de la parole, est d'abord constitué de la perspective double marquée matériellement par des lieux différents, le stade de la double imago se situant chez l'enfant avant l'apparition de la parole.

Nous percevons maintenant à la fois la nécessité de cette étape transitoire et le danger qui se présente à figer cet état. Les deux (ou multiples) cabanes ont totalement radicalisé la perception de l'espace classe. Nous avons, à ce stade, un lieu bon, un lieu mauvais et le reste de la classe qui est devenu indifférencié entre ces deux termes. Le maître, ne participant pas des cabanes, a trouvé

un espace réel : il se situe, provisoirement, dans l'espace indifférencié ; il existe ainsi en tant qu'individu non omnipotent, non omniprésent donc **réel**. L'espace classe, lui, est reconstruit par une dialectique du dedans et du dehors, en accueillant toutes les possibilités, tous les discours, tout le dire-je ou le fait de l'enfant, offrant à ce dit-enfant trois localisations. Nous pourrions les symboliser schématiquement ainsi :

- **cabane bonne** : Je est dans l'espace matriciel refuge, hors de la classe puisque hors du champ visuel et perceptif de l'autre ; mais je est dans la classe puisque la cabane est dans la classe ;

- **cabane mauvaise** : Je est dans le lieu de l'interdit, hors de la classe puisque hors du champ visuel et perceptif de l'autre ; mais je est dans la classe puisque la cabane est dans la classe et que le discours sado-excrémentiel interdit à priori, est accepté dans la classe ;

- **espace indifférencié** : Je est dans l'espace banal de la classe mais espace plus du tout banal puisque délimité et déterminé par deux autres espaces. Cet espace pourra être celui du travail pour tous, dont **Je**.

A cet instant, le danger que représente l'amphibologie de l'espace-classe imaginaire a disparu pour laisser place à un espace tangible qui offre à tous la possibilité de se situer dans la classe réelle ; tant à l'élève qu'au maître. Avec cet enrichissement primordial, « **je qui fuis** » peut fuir à l'intérieur, soit en régressant temporairement, soit directement en prise avec la loi. Qu'aurait apporté une telle possibilité à Tony (20) ? La question mérite d'être soulevée.

Le risque des cabanes multiples, c'est de constituer un espace schizophrène. Même si des règles régissent l'entrée et la sortie, le passage du dedans-dehors au dehors-dedans, la loi n'est pas encore réellement intégrée.

Serge Jaquet



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.

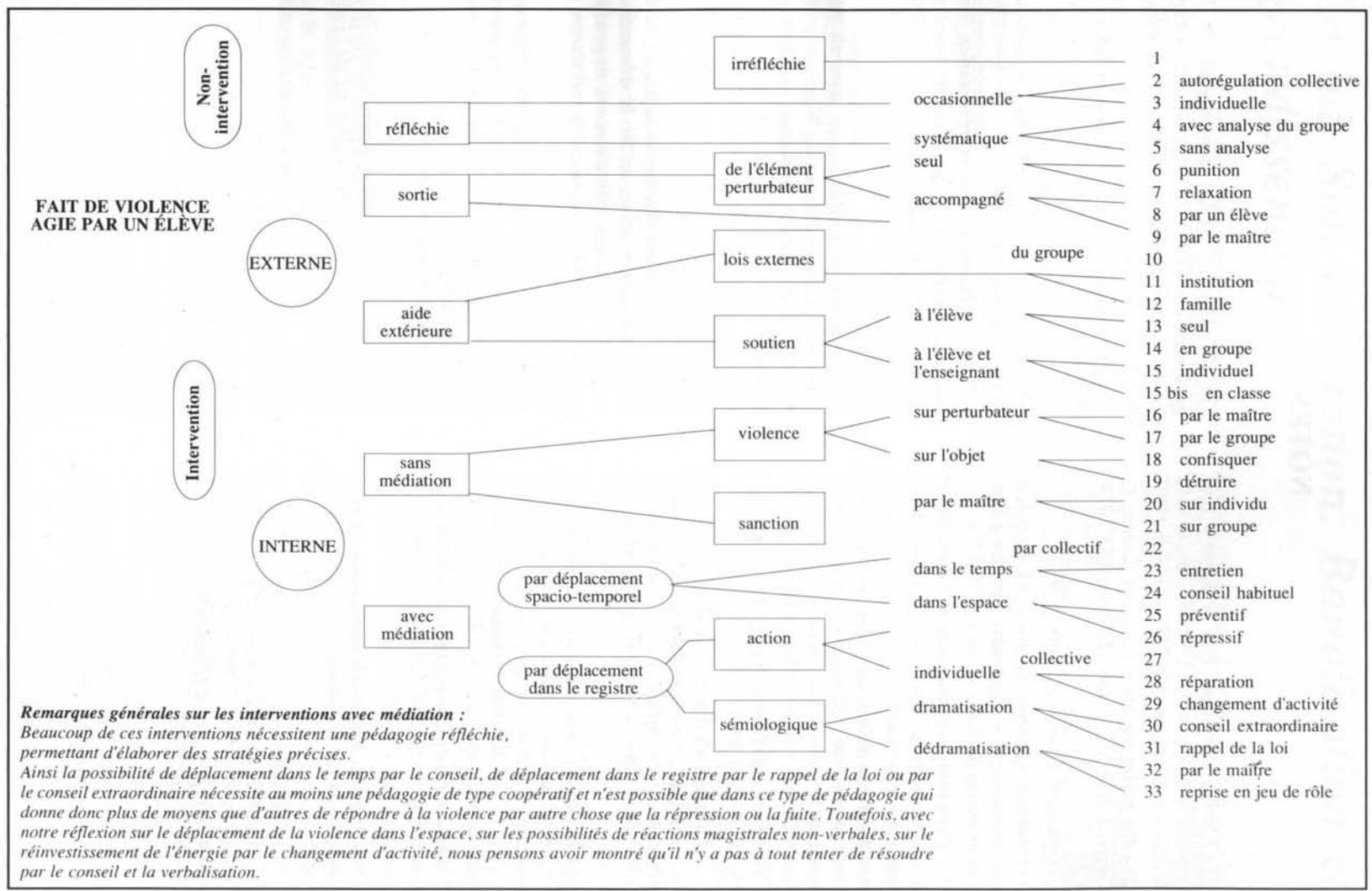
Ce que nous voulons, en tant qu'enseignants, c'est avoir à notre disposition la palette la plus large possible d'outils, d'informations, de techniques, d'institutions pour aider au grandissement des enfants dans nos classes. La cabane en fait partie. Elle permet d'aérer, d'oxygéner, d'ouvrir cet espace 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.

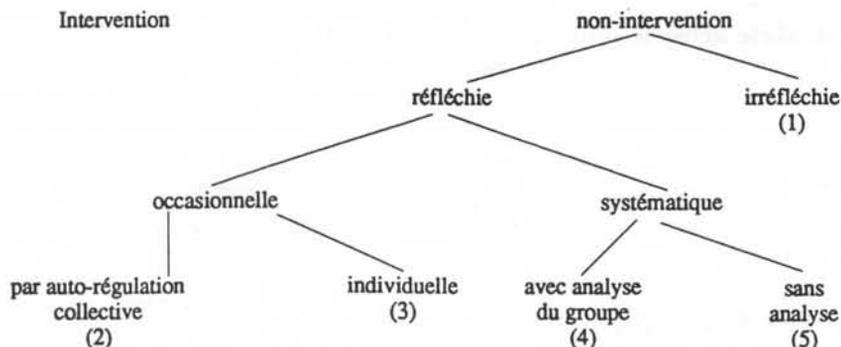
Ainsi la possibilité de déplacement dans le temps par le conseil, de déplacement dans le registre par le rappel de la loi ou par le conseil extraordinaire nécessite au moins une pédagogie de type coopératif et n'est possible que dans ce type de pédagogie qui donne donc plus de moyens que d'autres de 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.

Annexe : L'arbre dont vous êtes le héros

La question de départ : « *Quelle réaction face au fait de violence dans la classe ?* »

Premier tableau : Intervention ou non-intervention ?

Fait de violence agie par un élève



Les réactions de non-intervention

Nous nous plaçons du point de vue de l'adulte, ce pourquoi nous dirons « **Je** ». La violence est là, que vais-je faire ? Je peux d'abord intervenir ou ne pas intervenir, faire celui qui n'a rien vu. Les cinq premières stratégies évoquées sont de cet ordre : je ne fais rien... mais il y a diverses manières de « ne rien faire »...

Réaction n° 1 : Je n'interviens pas instinctivement. Cela ressemble à l'automatisme de la fuite. C'est l'attitude dépassée, fatiguée. Une fuite devant un problème qu'on ne peut résoudre. Ce peut-être aussi l'attitude de la mauvaise foi : je préfère ne rien voir donc je ne vois rien. Il n'y a aucune honte à cela, et ça arrive à tout le monde. Il s'emballe toutefois que ce soit difficile de persévérer. Un exemple : S. est pourvu d'un rire hystéroïde insupportable. A longueur de journée, il lui sert à masquer son angoisse. Je ne sais pas quoi faire, j'en ai marre, je laisse tomber.

Réaction n° 2 : Je ne fais rien, volontairement mais uniquement en cas précis (réponse occasionnelle) car le groupe fait lui-même sa régulation, ou en oubliant le fait, ou par la terreur et la réprobation, ou encore, mais cela implique un groupe organisé avec des lois précises (ce que nous étudierons plus loin) par le rappel de la loi. Ce cas est fréquent dans deux cas : groupe soudé et conformiste, avec un certain « amour de la loi traditionnelle », groupe très organisé avec un code précis (cf. faire la loi). Gare aux boucs émissaires : il faut être sûr pour laisser-faire. Une telle non-intervention nécessite souvent une reprise par l'analyse du groupe (d'où une nouvelle possibilité de division avec ou sans analyse du groupe).

Réaction n° 3 : L'état présent d'un individu peut amener à ne pas accepter de voir sa provocation, pour ne pas entrer dans un cycle infernal et éviter l'escalade, c'est une réponse parfois nécessaire face aux structurations de type masochiste. Ainsi pour F., enfant battu dont le père vient de décéder et qui cherche à le retrouver en se faisant battre par le maître.

Réaction n° 4 : La non-intervention systématique avec reprise par une analyse du groupe, de façon à ce qu'il prenne conscience de la manière dont il a réagi. C'est la réponse type de la pédagogie institutionnelle telle qu'elle a été exposée par Lobrot (« La pédagogie institutionnelle »). Le groupe vit, le maître n'est qu'un analyste. Une telle stratégie est peu valable face au danger de violence, en SES par exemple : « Tape dessus... on en reparlera après ! » Cette stratégie, comme la suivante implique, si on veut être cohérent, qu'on se prive de toute autre stratégie.

Réaction n° 5 : Non-intervention systématique sans reprise par l'analyse du groupe. C'est la non-directivité. Pour nous c'est un leurre idéologique, le plus grand des dangers qui expose le groupe à toutes les manipulations par les tyranneaux en herbe. La place du maître sera de toute manière prise. Qu'on le veuille ou non nous sommes dans un lieu de loi, dans lequel les enfants sont obligés d'être (l'absentéisme scolaire est un délit à la base de bien des placements, surtout dans le quart monde). La liberté n'est pas de laisser tout faire (régression dans le fantasme de toute-puissance). Laisser-faire n'est pas synonyme de laisser-être.

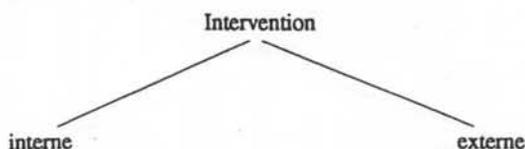
Remarques générales sur la non-intervention :

— Toute non-réponse est une réponse. Si l'on considère que souvent la violence est un message d'angoisse, de ras-le-bol face à une réalité intolérable, ne pas répondre c'est dire : « Je n'ai pas entendu » et c'est pousser l'individu violent à « dire » plus fort son message (à être plus violent).

— Toutefois, il est des demandes qu'on ne peut prendre en compte, des messages qu'il ne faut pas entendre (demande de fusion par exemple).

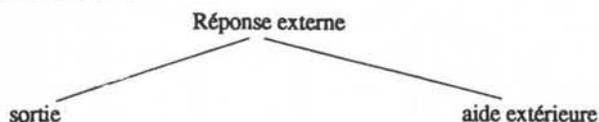
— Aussi la non-réponse ne peut être qu'accompagnée d'une demande inverse de reformulation : il importe de signifier, d'une manière ou d'une autre un « Je ne t'entends pas car tu n'utilises pas le bon langage », afin d'éviter la spirale ascendante de la violence.

Suite du modèle arborescent : un choix clef

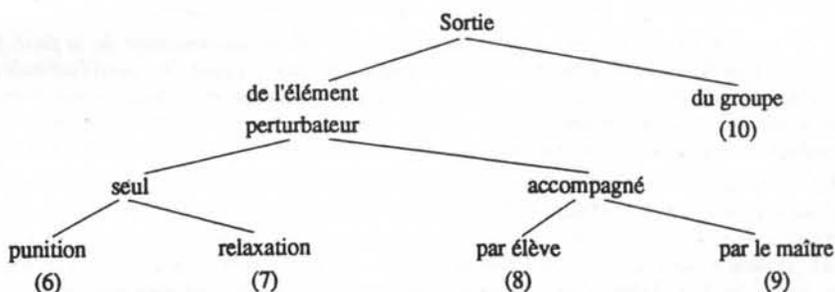


Ou on répond par « l'extérieur » : appel à un tiers, expulsion, etc. Ou on répond à « l'intérieur », dans la classe. Nous étudierons d'abord les interventions externes.

Réactions vers l'extérieur :



Réponses externes par la « sortie » :



Réaction n° 6 : La sortie « punition » : « à la porte ! » Nous rappelons que c'est interdit par le règlement. Est-ce une solution lorsque nous analysons que le problème est justement la construction fantasmatique d'un dedans dévorant et en même temps fusionnel : la classe-utérus ? Être mis dehors du bon dedans par le mauvais dedans ne peut que renforcer cette structuration fantasmatique.

Réaction n° 7 : La sortie « relaxation » de l'élément perturbateur. Là le choix est laissé à l'enfant. Il y a au contraire porosité des limites : tu peux sortir si tu le veux, mais si tu veux rester accepte la loi. On introduit ce troisième élément dans la relation binaire : la loi. Soit J.-M. un adolescent de quatorze ans, très dur, très violent, refusant totalement la classe. J'ai accepté qu'il sorte quand il le voulait. Ça a duré quatre mois, il était en classe une heure par jour. Puis, progressivement, quand il a vu que ses copains prenaient plaisir en classe, il s'est rapproché, il est resté plus longtemps, puis totalement. Il a appris à lire en trois mois (il partait de 0). C'est aussi l'élève qui va faire un cent mètres « pour sa calmer » (à condition que ce soit lui qui choisisse). Inutile de préciser que cela doit se négocier avec « l'extérieur ».

Réaction n° 8 : Sortie de l'élément perturbateur accompagné par un autre élève.

Je ne parle pas bien sûr du « Tu l'accompagnes chez le censeur ». Il faut savoir pourquoi l'enfant sort accompagné, il faut une médiation : exemple, L., après une grosse crise en classe sort au potager avec J... Ce ne peut être qu'occasionnel (on se ferait sortir pour éviter toute frustration).

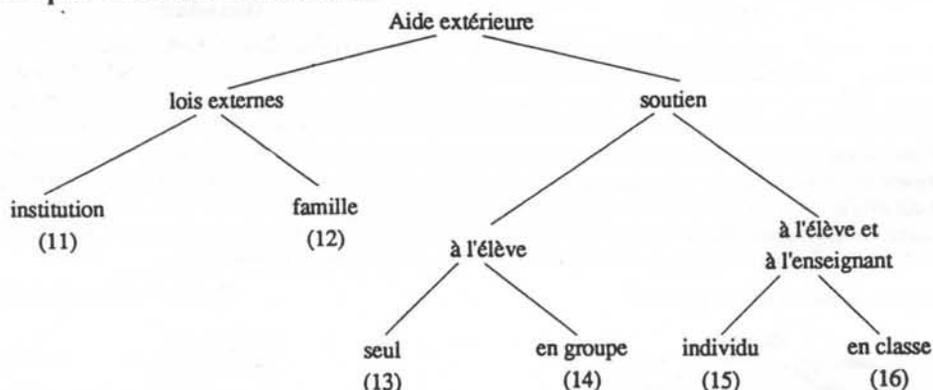
Réaction n° 9 : Sortie avec l'enseignant

Pour éviter la panique du groupe, ou lorsque celui-ci est suffisamment organisé pour se passer de nous un moment, il est parfois préférable de sortir avec l'enfant violent. Mais pourquoi faire ? On s'empoigne ? On fait la morale ? Plus simplement quelquefois (crises caractérielles violentes), il est nécessaire de maintenir l'enfant jusqu'à ce qu'il se calme, qu'il arrête de paniquer par rapport à sa violence, et il vaut mieux lui éviter l'humiliation, qui rajoute à son angoisse et à sa violence, que ce soit devant les autres. A moins qu'on transforme cela en jeu : tu es énervé, je le suis, on va tous les deux faire un cent mètres pour se calmer (on peut aussi transformer l'opposition en course-match pour l'honneur).

Stratégie n° 10 : Sortie de l'ensemble du groupe

Ça va mal. Ce peut n'être qu'un simple besoin de mouvement, de changer d'action. On arrête tout, on se rappelle qu'on a un corps et on sort se défouler. Le mieux évidemment est de faire de cette réaction une stratégie préventive : la classe-promenade, l'enquête dans le milieu, le sport sont recommandés par les instructions officielles. Dirons-nous assez les ravages de ces classes de CP où l'on apprend à lire vissés six heures par jour sur sa chaise, de l'éternel : « On n'a pas fini le travail » donc on supprime le sport. L'Éducation nationale, et c'est un problème lié à la formation, oublie tout ce que l'on sait de science sûre sur la maturation du cortex : la myélinisation des axones, les connexions corticales se font par la multiplicité des expériences sensibles. C'est en bougeant qu'on apprend à lire.

Réponse par une aide extérieure :



Recours aux lois externes :

Réaction n° 11 : Recours à l'institution scolaire, administrative, éducative, etc. qui peut d'ailleurs renforcer la réaction n° 6 (sortie punition) par un placement dans une autre structure (la classe de perf., l'IMP, etc. évidemment). L'arsenal répressif classique : colle, exclusion plus ou moins longue, savon par le principal... Parfois aussi une solution de la dernière chance où une officialisation dramatisante. Un exemple : C. traite Kamel de « sale bougnoul », crise de Kamel, grave. J'ai collé C., sans me faire de boutons.

Réaction n° 12 : Recours à la famille. Que réclame-t-on d'eux ? Qu'ils répriment ? Fassent un chantage affectif ? C'est difficile, il faut savoir où l'on met les pieds. Un exemple : R., pas facile de l'accepter tant son langage éclate en mille petits et grands conflits. Si j'avertis le père il prendra une volée. Le placement sera alors inévitable, car cela signifierait l'échec de l'AEMO (Action éducative en milieu ouvert mené par les éducateurs du ministère de la Justice), consécutive aux mauvais traitements paternels. Je préfère me débrouiller sans lui. L'exemple inverse : S., père faible, mère décédée. Il peut tout faire... et le fait. Il faut responsabiliser le père, lui expliquer le danger de son attitude pour Sandy. Il faut que lui aussi apprenne à dire non.

Soutien : Ces réactions sont forcément des stratégies préventives mûrement réfléchies avant leur mise en place.

Réaction n° 13 : Soutien individuel à l'élève. Psychothérapie, entretiens, « rééducations » ? Attention aux effets pervers :

- déresponsabilisation de l'enseignant et cristallisation sur un bouc émissaire (effet Pygmalion) ;
- confortation de la structure : si je fais l'imbécile j'ai droit à une relation duelle donc je fais l'imbécile ;
- destruction complète (et nécessaire) en cours de thérapie, qui destabilise encore plus les rapports à l'enseignant.

Les conditions : le travail en équipe, la construction d'un projet commun individualisé, l'évaluation et le suivi non-hiérarchisé, le soutien ayant lieu hors heures scolaires. (Pour éviter les effets d'émissariat et l'effet Pygmalion par désignation de l'exclu). On peut rêver.

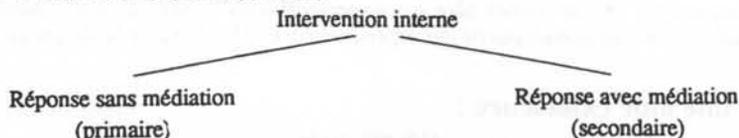
Réaction n° 14 : Soutien en groupe. Cela évite les effets pervers de la relation duelle. Il semble important que ce

groupe ne soit pas constitué des seuls individus à « problèmes » mais soit un groupe coopératif sur un projet précis qui donne une chance de relations sociales positives (exemple : groupe théâtre, journal, marionnettes, etc.).

Réaction n° 15 : Soutien à l'enseignant. Si on se faisait analyser ? A chacun de voir. Plus simplement, et peut-être plus sainement, si on parlait au moins de ce qui se passe, si on mettait en commun nos expériences et nos réflexions ? Si on ne travaillait plus seul ? Si on travaillait en équipe, si on faisait partie d'un mouvement pédagogique, d'un groupe Balint ou si... on écrivait en commun un livre sur la violence ? Cette stratégie implique une autre : une véritable formation au travail en équipe qui soit autre chose que l'alibi du « conseil des maîtres », haut lieu des bavardages inutiles. Animer une réunion, cela s'apprend, identifier un problème, cela s'apprend aussi.

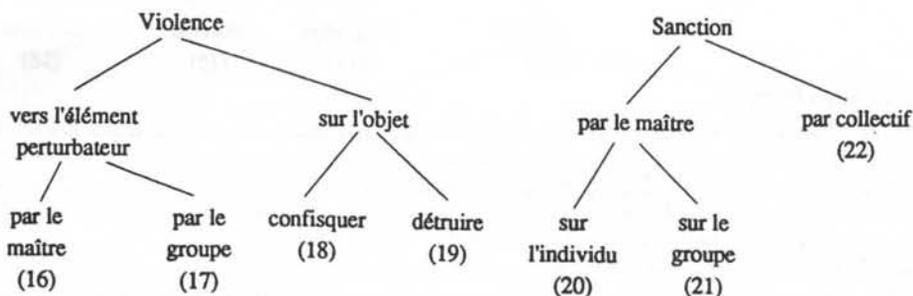
Réaction n° 15 : Soutien en classe, au maître et aux élèves. Cf. notre chapitre « le maître en surnombre ». Ne pas travailler seul dans le même lieu, brise le surinvestissement imagoïque lié à la toute puissance fantasmatique qui s'exprime dans la « place du maître ». Bien sûr, on peut aussi faire appel aux intervenants extérieurs : les parents, les bénévoles, les moniteurs, etc.

Réactions par l'intervention interne :



Voilà le choix crucial : ou on répond tout de suite, ou on déplace la réponse dans le temps, dans l'espace, dans le registre de façon à introduire des médiations entre le sujet et son acte. Médiation : c'est avant sa reprise par la psychanalyse, l'essence même du droit. Dans l'état primitif (pré-droit archaïque de la société homérique par exemple) comme l'action doit être immédiatement sanctionnée et le dommage réparé, la seule peine est celle du talion : l'individu se limite à son acte et l'on entre dans la chaîne de la vengeance. Tu as fais cela : je t'en fais autant, tu me le rends, etc. La justice est médiation entre l'individu et ses actes par la possibilité d'une reprise à codification plurielle qui arrête la chaîne de la réparation (on « rend un arrêt »), elle est insertion d'un élément de raison dans la loi du sang. Ce qui n'empêche qu'il existe des actes immédiatement réprimés. Nous assignons aussi à la médiation une valeur temporelle : intervention médiante est le contraire d'intervention immédiate.

Intervention sans médiation



Réponse immédiate par la violence :

Réaction 16 : Violence du maître vers l'élément perturbateur. Paire de baffes, coup de pied au c..., gueulante, horresco referens ! Bien sûr la réaction « agression » au stimulus nociperceptif. Ce que nous tentons de mettre en place c'est une possibilité d'inhibition de cet automatisme. Ceci dit, ça n'arrive pas qu'aux autres. On sait que cela risque à long terme ou d'entraîner dans une relation sado-masochiste ou bien de briser toute tentative différente. Si on pose en loi : « Il est interdit de frapper », on voit mal comment une pédagogie cohérente peut l'autoriser au maître.

Réaction n° 17 : Violence du groupe. Depuis le règlement de comptes sur place à l'expédition punitive en récréation. Je ne pense pas que ce puisse être une « stratégie », mais bien plutôt le signe d'une impuissance, qu'on peut masquer sur la commodité idéologique de la non-directivité. Grand risque pour les boucs émissaires.

Réaction n° 18 : Violence sur l'objet : confiscation. Est-ce une violence ? Au moins une violence substitutive. Il s'agit de se saisir de l'objet du désir quand le conflit est un conflit pour la possession de l'objet, pour l'annihiler par la confiscation ou l'ôter à un des belligérants.

Réaction n° 19 : Le paroxysme de la réaction n° 18.

Réaction n° 20 : Punition de l'individu par le maître. Quel arsenal ? Piquet, lignes, privation de récré, retenue, devoir supplémentaire avec ou non recours à la signature des parents... le règlement interdit beaucoup de ces moyens habituels : les pensums et la privation de récréation en particulier. On peut douter de leur efficacité (besoin de

mouvement, réactions négatives au travail scolaire ensuite, etc.). Il faut toutefois se rappeler que si l'on veut donner quelque chose (le pouvoir), il faut d'abord l'avoir et que c'est un moyen. Une année en 6e SES, le groupe s'est donné des lois après que j'aie « collé » une élève avec cette question au conseil : « Comment supprimer les colles ? »

Réaction n° 21 : Puniton du groupe par le maître. Le devoir supplémentaire collectif. C'est utile pour transformer les « innocents » en « coupables » et pour totalement perturber le groupe.

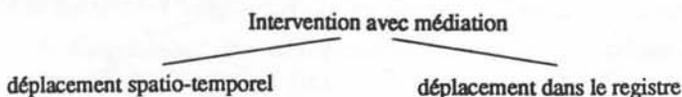
Réaction n° 22 : Sanction par le collectif. L'arsenal est celui que s'est donné le groupe, il implique une législation et une pénalité élaborée. Ce ne peut être une réaction de début d'année, quand le maître est la loi, mais elle tend au fur et à mesure de l'institutionnalisation à remplacer la réaction n° 20. (Cf. le chapitre « Faire la loi ».)

Remarques générales sur les stratégies de réponses immédiates :

— Elles sont applicables ou pour des faits particulièrement graves ou parce que l'escalade de petits conflits nécessite un temps d'arrêt immédiat pour éviter le pourrissement.

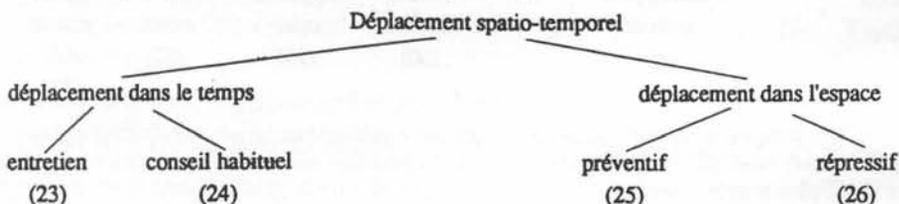
— Bien examiner si ces solutions, qui souvent sont à court terme, ne risquent pas d'entraîner à long terme des effets pervers (régression du groupe sous la loi du maître, enchaînement à une relation agressive...)

Intervention avec médiation :



Intervention avec médiation par déplacement spatio-temporel :

Pour pouvoir examiner les choses plus calmement, en temps et en lieu acceptés par tous, ou même par le maître seul, pour donner au conflit une chance de repasser par la parole, pour laisser une possibilité de médiation...



Réactions n° 23 : Entretien entre le maître (médiateur) et les belligérants ou l'élément perturbateur souvent après les heures de classe. Peut être efficace et utile si ce n'est pas trop fréquent, systématique, moralisant, impressionnant ou répressif (chantage affectif, retenue...). Dépend beaucoup des capacités individuelles d'écoute. Le maître ne doit pas être impliqué directement dans le conflit. Cette réaction ne nécessite aucune pédagogie particulière.

Réaction n° 22 : « Conseil habituel » : déplacement dans le temps le plus fréquent en classe coopérative. On n'oublie pas le conflit ni son objet, mais on lui donne une chance de repasser par la parole, ce qui permet au conflit d'être éducatif. De plus cela a souvent un effet dédramatisant certain : lorsque plusieurs jours plus tard, on essaye de se rappeler l'objet de la dispute, on s'aperçoit souvent que c'est une brouille, un « tas-de-sable ». On enterre. Toutefois le conseil n'est pas une solution miraculeuse, car d'une part de « tas-de-sable » en « tas-de-sable » on risque vite de s'ensabler, et d'autre part, tout ne peut ni ne doit passer par le conseil, solution somme toute intellectualiste et nécessitant un niveau minimum de parole et d'attention (que le conseil contribuera à faire naître). Si la cause d'une ambiance déplorable est une trop grande fatigue par exemple, il vaut mieux bouger.

Réaction n° 24 : Déplacement préventif dans l'espace. Cette réaction nécessite une stratégie précise (cf. chapitre « Les cabanes ») soutenue par tous les apports théoriques que nous avons essayé de travailler. Nous pensons que la violence est liée entre autres au fait que la classe est le lieu du seul maître, occupant tout l'espace vécu. On crée donc la possibilité dans la classe de s'isoler volontairement lorsque rien ne va plus, lorsqu'on est fatigué, qu'on veut échapper au collectif ou au regard du maître (cabane-refuge par exemple ou coin isolé par des casiers, etc.). Ce lieu permet de briser le cercle interne de la convergence des regards vers le maître évitant l'effet de fascination, brisant la structuration imaginaire liée au fantasme du maître tout puissant et autorisant ainsi de véritables abréactions. Ceci est d'une très grande importance pour les élèves encore incapables de passer par la parole, il s'agit d'une véritable stratégie non-verbale.

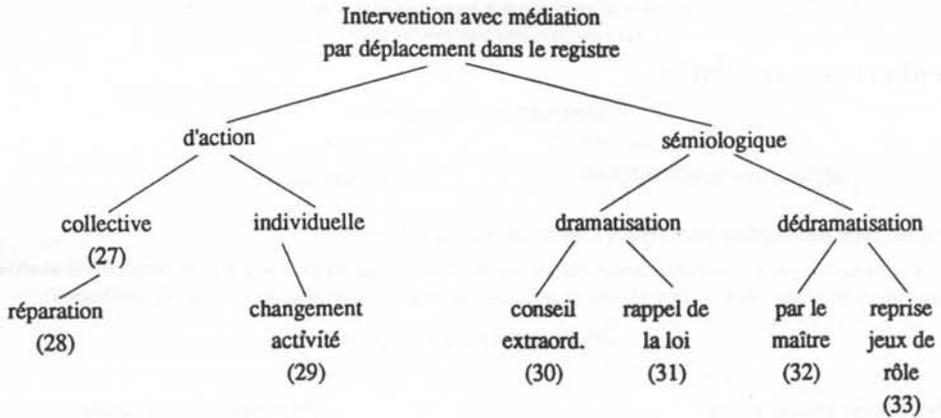
Réaction n° 26 : Déplacement répressif. Le piquet en somme, cela crée des « ânes désignés » qui deviennent par un curieux croisement zoologique des boucs émissaires, qui se figeront dans des attitudes stéréotypées qui peuvent être de violence, en tout cas de refus.

On peut déplacer le conflit dans le temps (conseil), dans l'espace, on peut aussi faire taire la violence en changeant

de registre d'action (au lieu de se taper dessus, on fait autre chose), ou la prendre en compte en changeant de registre que nous appelons ici « sémiologique » (qui concerne les signes) car il n'est pas linguistique.

Réaction n° 27 : Changement d'activité pour l'ensemble du groupe. Ça ne va pas, il y a une agressivité diffuse qui se fait sentir par des tas de petites bêtises, parties on ne sait d'où. Et si c'était la fatigue, la chaleur ? Si au lieu de gueuler on changeait d'activité en permettant l'investissement corporel ? Un jeu, de la relaxation, l'agrafage du journal, un grand rangement, la décoration de la classe, etc.

Réaction n° 28 : Intervention sur l'individu par changement du registre d'action à option « réparation ». Quand le fait est évident : X t'agresse parce que tu lui as cassé telle chose, ou tu as perturbé les activités de ton atelier, on demande à l'individu de « réparer », ce qui est important symboliquement dirons les psychanalystes. Le mieux est de demander à l'individu : « que proposes-tu pour réparer ? », ce qui n'est évidemment pas toujours possible. Toutefois certaines réparations peuvent être aussi prévues par la loi du groupe ou imposées par l'enseignant. A l'activité violente succède une phase de réparation qui a l'avantage d'arrêter le cycle de la vengeance (talion) et de procurer une diversion en réinvestissant l'énergie d'une manière acceptable (si elle est acceptée).



Réaction n° 29 : Changement d'activité de l'individu. « Tout élève inoccupé en classe aura le droit de jouer du cor de chasse » (Oury). Pour celui qui vient d'en jouer, on peut lui proposer une activité qui lui permettra de fuir sa violence, voire de s'isoler un peu.

Réaction n° 3° : Intervention par changement dans le registre sémiologique avec dramatisation : conseil extraordinaire. On arrête tout, on s'assoit, on discute. C'est une solennisation exceptionnelle pour des faits particulièrement graves ; souvent c'est très efficace, mais la loi de non-fréquence est indispensable. Le conseil extraordinaire est toujours présidé par le maître, contrairement au conseil ordinaire.

Réaction n° 31 : Dramatisation par rappel de la loi. La plus courante en classe coopérative institutionnalisée. Les lois élaborées par le groupe pour son fonctionnement sont rappelées par un membre responsable (le responsable de jour, de semaine, d'atelier, à défaut le maître). Ce rappel, même s'il n'est pas suivi d'effet, est très intéressant, car dans le cas d'un échec, il sera possible de reprendre la réflexion en se demandant : « Pourquoi la loi n'a pas fonctionné ? », ce qui permettra peu à peu à chacun d'internaliser la loi et fera rechercher par tous des solutions (si les lois ne fonctionnent pas, on en change).

Réaction n° 32 : Intervention par changement dans le registre sémiologique à option dédramatisation par le maître. Il y a l'humour d'abord : des « petites phrases » du genre « un grand garçon comme toi ne va pas se battre parce qu'on a touché sa chaise », l'humour avec ses limites et ses dangers. Il y a surtout un tas de petits signes pour signifier « ce n'est pas grave, on t'aime quand même », toute une gestuelle apaisante (une main posée sur une tête, un sourire, une moue...) qui rappelle aussi que le maître est là et qu'il peut protéger. N'oublions pas que l'enfant violent est souvent angoissé et que sa violence multiplie son angoisse. N'oublions pas non plus que les inconscients communiquent, sans toujours passer par le verbal, que parfois une vraie bienveillance qui passe dans un regard vaudra mieux que tous les mots ou toutes les institutions.

Tiens au fait, le grand Janus Korzjack ne disait-il pas : « N'oubliez jamais comment bat le coeur d'un enfant qui a peur. »

Réaction n° 33 : Dédramatisation avec reprise par des jeux de rôle et diverses techniques. On joue la situation en se mettant à la place de... et on essaye de trouver des solutions pour s'en sortir. A ne pas aborder sans une formation poussée.

Bibliographie

Revue :

- *Chantiers dans l'ES*, AEMTES, 10, rue de Lyon - 33700 Mérignac.
- *Le Nouvel Éducateur*, PEMF, BP 109 - 06322 Cannes La Bocca Cedex.
- *Les Cahiers de Beaumont*, deux numéros spéciaux « *Violence et inadaptation* », Beaumont, CNEFASES, 1984.

Livres :

- *Vers une pédagogie institutionnelle*, Vasquez-Oury, Maspéro.
- *De la classe coopérative à la pédagogie institutionnelle*, Vasquez-Oury, Maspéro.
- *Du parler au lire*, Laurence Lentin, ESF.
- *Le corps de l'élève dans la classe*, Claude Pujade-Renaud, ESF.
- *Le corps de l'enseignant dans la classe*, Claude Pujade-Renaud, ESF.
- *Raison et violence*, Ronald Laing et David Cooper, Payot.
- *Anthropologie différentielle*, Gérard Mendel, Payot.
- *La crise de génération*, Gérard Mendel, Payot.
- *La révolte contre le père*, Gérard Mendel, Payot.
- *Les fondements de la sociométrie*, Moreno, PUF.
- *Processus de maturation chez l'enfant Winnicott*, Payot.
- *Totem et tabou*, Sigmund Freud, Payot.
- *L'agressivité*, Lorentz, Payot.
- *Envie et gratitude*, Mélanie Klein, Gallimard.
- *La sélection non-verbale à l'école*, Daniel Zimmermann, ESF.
- *Surveiller et punir*, Michel Foucault, Gallimard.

le nouvel EDUCATEUR

Documents

Titres parus :

**Importance des représentations mentales initiales
dans un processus d'apprentissage et expression libre - n° 196**
Pierre Guérin

Traces et Histoire - n° 197
Pierre Bédécarrats

Multisupports de la correspondance scolaire - n° 198
Par le chantier « Échanges et Communication » de l'ICEM

**Une alternative pour la direction d'école :
l'équipe pédagogique - n° 199**
Synthèse des travaux de diverses équipes pédagogiques de l'ICEM

Évaluation au second degré - n° 200
*Par le groupe Second degré 21 de l'ICEM
(1^{re} partie)*

Évaluation au second degré - n° 201
*Par le groupe Second degré 21 de l'ICEM
(2^e partie)*

Quelques aspects de la classe-coopérative - n° 202
Par le module « Genèse de la coopérative » de l'ICEM

Pédagogies de la Révolution. Révolutions de la pédagogie - n° 203
par Roger Ueberschlag

Des pratiques pour la réussite - n° 204
Par un collectif de l'ICEM

Quelques aspects de la classe-coopérative - n° 205
Par le module « Genèse de la coopérative » de l'ICEM

Fuir, fusionner, agresser - n° 206
*Par le Groupe de recherche de l'ICEM
« Violence dans la salle de classe »*

La pudeur attaquée - n° 207
Par C. Guilhaumé et M. Cottreau

Pédagogie de l'Histoire - n° 208

Le travail individualisé - n° 209

A commander à :

PEMF - BP 109 - 06322 Cannes La Bocca Cedex

qui les fournira dans la limite des stocks disponibles.