

## LES LOIS DE LA CLASSE NOS TECHNIQUES DE VIE

Nous vous proposons un témoignage issu de la revue *Chantiers de l'Enfance Inadaptée*. Bien que la classe concernée soit une classe de perfectionnement, ce témoignage nous paraît significatif de la «naissance des lois», et partant, généralisable (quant aux problèmes qu'il pose ; il ne s'agit évidemment pas de transposer directement dans une autre classe ce qui se passe là, ce serait le plus sûr garant d'un échec).

### Les lois de la classe : nos techniques de vie

#### Comment sont-elles nées ?

Béatrice a mordu le mollet d'une de ses copines, qui pleure sans rien dire. La sœur jumelle de la «victime» se met à grogner entre ses dents : «Tu vas voir, ce soir, on va le dire à ta maman.»

Les autres renchérissent : «Oui, on va le dire à ta maman.»

Ceux qui ont envie de travailler se manifestent : «On voudrait bien être tranquilles ! Vous nous faites suer !»

C'est la grosse pagaille dans la classe. Béatrice est retournée s'asseoir, sentant l'hostilité des autres tournée contre elle.

Je pose alors la question : «Mais qu'est-ce qui se passe ?» Tout le monde répond à la fois !!! C'est la panique.

Je demande si, des fois, ça ne serait pas possible d'en écouter un qui parlerait tout seul.

Un tour de parole s'organise. On se coupe encore un brin de parole, mais ça devient un peu plus audible. Béatrice est condamnée : Haro sur le baudet ! Tous des saints ! N'y a qu'elle qui est une petite peste !

Je demande s'il faut faire ce qui a été décidé par les enfants de la classe ? «Oui !»

Je demande s'il va falloir le faire pour tout le monde et chaque fois qu'il y aura une bagarre ou si on pourrait pas s'arranger entre nous : «Ben...» On dirait que ça pose des problèmes.

Je propose qu'on en discute entre nous, là, comme ça, tout de suite : c'est de nouveau la grosse pagaille : tout le monde parle à la fois. Je me bouche les oreilles, pour bien faire voir que je n'entends rien du tout. Peut-être que si on parlait chacun son tour...

Il faut quelqu'un pour donner la parole. Alors, je la donne, en faisant un tour de table.

Il ressort de la discussion qu'on va dire à Béatrice qu'elle ne doit plus recommencer ; à l'instant c'est fait ! Béatrice a l'air de comprendre ce qui se passe : elle promet de ne plus le faire. On ne dira rien à sa maman.

Je propose d'écrire quelque part ce qu'on vient de décider.

«On parle chacun son tour. Le maître donne la parole pour l'instant.

On n'a pas le droit de mordre les autres.

On ne «cafte pas aux parents.»

Ma proposition est acceptée (même par les jumelles !).

Je dis alors aux enfants que nous venons d'avoir notre première assemblée générale de coopérative et que nous venons de donner nos premières lois de la classe.

#### Quelles sont-elles ?

D'autres incidents ont donné lieu à d'autres discussions, à d'autres lois de la classe.

Septembre 1973. — On n'a pas le droit

— de cracher sur les autres,

— de les griffer,

— de les taper,

— de les arroser,

— de leur donner des coups de poing.

On n'a pas le droit de courir dans le couloir : ça fait du bruit et ça gêne tout le monde.

Il ne faut pas claquer les portes des cabinets, ni jeter de l'eau, mais on peut aller tout seul aux cabinets pour faire pipi ou caca.

Octobre 1973. — On a le droit de faire du dessin, du calcul, de la lecture tout seul.

Quand on a fini de se servir de quelque chose, on range. Quand on a fini de ranger, on nettoie (comme ont fait Christine et Malika pour l'atelier du bois).

Si d'autres enfants attaquent notre copain, notre copine, notre frère, ou notre sœur, on leur dit d'arrêter. S'ils n'arrêtent pas, on le dit à la maîtresse de service.

Novembre 1973. — Si un texte est affiché, on le lit tous ensemble. Quand on lit, il ne faut pas faire de bruit avec un autre atelier.

C'est la même chose pour les calculs.

Janvier 1974. — Il y aura deux cahiers pour chacun :

Un cahier pour les textes et les comptes rendus collectifs. On y écrira trois ou quatre lignes tous les jours.

Un cahier de calcul pour les recherches personnelles, et les corrections collectives.

Pour que les correspondants lisent nos lettres, il faut écrire bien.

Avril 1974. — On mange les chewing-gum dans la cour seulement. C'est le président de semaine qui donne la parole, plus le maître.

#### C'est tout pour 1973-74.

On peut trouver pas mal de choses dans ces lois de la classe :

— Beaucoup d'interdictions, peu de permissions ;

— Beaucoup de lois relatives aux contacts physiques, parfois violents ;

— Peu de lois concernant le travail ;

— Peu de contestation des anciennes lois ;

— Pas mal de mes désirs (conscients ou pas) bien que ce soient les enfants qui aient pris toutes ces décisions, et que je me sois toujours efforcé de ne pas intervenir dans les débats.

#### Comment elles sont suivies ?

##### Qui les rappelle ?

##### Qui les fait appliquer ?

Elles sont suivies assez bien pendant les premiers jours qui suivent leur instauration. Puis, ça se dégrade progressivement : alors j'interviens pour demander si on change cette loi que personne ne respecte plus. A chaque fois, sauf une fois, les enfants ont voulu conserver leur vieille loi.

Il arrive que je sois obligé de faire appliquer nos lois en me mettant carrément en travers du chemin du gamin qui en fait fi ! Surtout lors des conflits qui commencent à passer aux actes (et ils ne sont pas manqués !). Quand ça commence à cogner trop fort, j'empoigne les deux bagarreurs, je les sépare et toujours en

les tenant séparés, on commence à parler du conflit qui les oppose :

- Ça se calme un peu ;
- Puis je demande qu'on en parle tous ensemble ;
- Puis on prend une décision.

#### A QUOI ELLES SERVENT ?

Pour moi qui suis assez coléreux, elles servent de « truc » qui calme : avant de pousser un coup de gueule, je vais relire tout haut toutes les lois de la coopérative.

Pour les enfants :

- Elles permettent le travail, puisqu'elles assurent un minimum de calme et de sécurité ;
- Elles permettent une vie de groupe où chacun peut donner son avis sur tout ce qui se passe dans la classe ;
- Elles mettent les individus qui composent le groupe en situation de savoir quels sont les « recours-barrières », les limites des libertés (sans pour cela tuer la liberté) ;
- Elles évitent les passages aux actes violents, dans une grande majorité des cas ;
- Elles servent à discuter de ce qui va et de ce qui ne va pas.

ELLES SERVENT A PROGRESSER SUR LE CHEMIN DE LA COOPERATION : ENTRE ENFANTS, ENTRE MAITRES ET ENFANTS.

Cette année de la même façon, des lois ont été découvertes. Elles ressemblent à celles de 1973-74.

- Est-ce que c'est la permanence de la moitié des enfants dans la classe qui fait que nos lois de coopérative se ressemblent d'un an sur l'autre ?
- Est-ce la permanence du maître, et de ses désirs inconscients ? Un peu des deux ?
- Est-ce qu'on retrouve des lois similaires dans d'autres classes coopératives ?
- Sont-elles fondamentales ou seulement trouvées en fonction de circonstance fortuites ?

Telles sont les questions que je me pose et que je pose à tous ceux qui se sentent concernés par un tel problème.

Bernard GOSSELIN  
Ecole maternelle Gambetta,  
60110 Méru

## Naissance de la loi dans la classe

Ce qui suit est un commentaire élaboré par Jean-Louis MAUDRIN, Bernard GOSSELIN et René LAFFITTE. Comme toujours, nous serons heureux de recevoir vos réactions critiques.

Le coordinateur du module responsable des synthèses : R. LAFFITTE, 30, Au Flanc du Côteau, Maraussan, 34370 Cazouls-lès-Béziers.

#### **«Les premières «exigences» du groupe, quant au comportement des individus.»**

Il faut préciser que Bernard a une classe de petits. Il est impossible, surtout en début d'année, de repousser la résolution des conflits à un moment ultérieur prévu.

#### **«On voudrait bien être tranquilles, vous nous faites suer.»**

Qui dit cela : ceux qui ont envie de travailler et qui travaillent. Dans la situation traditionnelle, seuls «les bons élèves» pourraient dire cela.

Ici, «c'est du perf...», pas de «bons élèves». Cela suppose donc que ceux qui disent cela, sont intéressés réellement par ce qu'ils font, et n'ont réellement pas envie d'être dérangés.

On retrouve ici une chose anodine mais importante : ce que font les enfants doit les intéresser pour espérer qu'ils tentent de l'organiser.

Certaines techniques Freinet auraient donc une utilité ?

Le problème n'est pas simple :

— Même en perfectionnement existent des enfants qui se projettent dans le désir des «grands» et font la morale à ceux qui gênent.

— Parler, lire, écrire, calculer, réfléchir ne sont pas au départ des activités prisées des enfants en échec (en échec justement dans ces activités). Mais elles le deviennent quand elles peuvent prendre un autre sens, dans un autre contexte... à créer.

— Certaines activités d'apparence plus «ludiques» (en fait non aseptisées par le scolaire, la scolastique) attirent d'emblée certains enfants (dessin, peinture, eau, collage, terre, bricolage, etc.). Mais c'est peut-être aussi parce que le maître ne fait aucune différence entre ces matières et les autres prétendues «nobles», que ces dernières ont des chances d'accéder à un autre statut, et être appréhendées autrement par les enfants.

Il semble que des activités comme la cuisine et tout travail avec de vrais outils soient des activités privilégiées.

Elles semblent être des relais. Elles existent pour l'enfant avant qu'il entre en classe, et il a envie — par identification à un adulte qu'il connaît bien — de se les approprier pour grandir. Comme la classe n'est pas équipée pour que tous puissent cuisiner, ou bricoler tous en même temps, des conflits

surgissent. Des conflits dynamiques car ils mènent vers l'organisation du temps, la prise de conscience de l'espace, de la signification de tel ou tel lieu, de l'articulation et de la coexistence de plusieurs activités dans le même local au même moment... et des conflits pas trop «dangereux» car ils ne coupent pas l'appétit, du fait de la nature de ces activités (en d'autres termes : on a toujours faim pour un gâteau bien appétissant et en classe on a souvent envie de faire de la pâtisserie).

Disons pour le moment, qu'il est important d'avoir à sa disposition des outils et des techniques capables d'enthousiasmer ou au moins d'obtenir l'adhésion de la majorité des enfants (activités d'expression, correspondance, sorties, sports, etc.) et qui engagent leur affectivité.

Souvent, ce sont ces «ateliers» qui au départ incitent à réfléchir, à se poser des questions inhabituelles, à s'organiser, pour peu que l'adulte le désire et sache exploiter les situations dans ce but.

Il serait naïf de croire que d'emblée, les enfants vont s'intéresser aux diverses façons de «faire calcul».

#### LES ATTITUDES DE L'ADULTE :

##### **«Haro sur le baudet».**

«C'est pas moi, m'sieur ! C'est lui.» C'est le niveau «normal» parce que courant des réactions d'élèves pour qui «conduite» n'évoque que «récompense» ou «punition».

Pourquoi s'étonner que des enfants qui n'ont rien connu d'autre réagissent ainsi ? Il y a faute, donc fautif qui déculpabilisera les autres. Il s'agit justement de dépasser cela.

On peut toujours essayer, en octobre, d'expliquer aux enfants la coopérative, les lois, les responsables... On est toujours étonné des résultats. Les enfants ont recours à ce processus :

- Ça leur évite de chercher longtemps (peuvent-ils imaginer qu'ils pourraient chercher eux-mêmes ?) ;
- Ça les déculpabilise (on reporte la «faute» sur un autre) ;
- On retrouve une situation connue, non anxiogène (un adulte est payé pour juger, punir et recevoir l'agressivité). La société réagit-elle autrement vis-à-vis des délinquants ?

Il vaut mieux avoir des réserves dans son sac à tactiques !

Je demande s'il va falloir le faire (le dire à maman) pour tout le monde et chaque fois qu'il y aura une bagarre.

Le maître de perfectionnement n'est pas forcément un imbécile, et sait qu'il ne peut se fier à cette fausse réaction des enfants qui traduit une courante réaction d'adulte. Chacun s'imagine dans le cas du fautif et reconnaît sans le dire qu'il n'est pas très enchanté par cette solution.

Mais justement de par la réaction imprévue, l'adulte surprend, insécurise, le problème n'est pas résolu. Les images antérieures que les enfants avaient des adultes maîtres d'école, ne correspondent plus, l'espace d'un instant. Débrouillez-vous... semble vouloir dire cet adulte qui refuse l'attitude qu'on lui demandait d'adopter (cf. *L'Éducateur* n° 3 de nov. 76).

Cette reconduction d'une attitude vis-à-vis de l'adulte se retrouve dans les relations avec les responsables. Au début de l'institutionnalisation de cette pratique, les enfants leur demandent souvent : «*Est-ce que je peux peindre (imprimer, ou cuisiner) ?*» ou ceux-ci récriminent : «*X... ne m'a pas demandé s'il pouvait prendre une feuille !*» En fait le «responsable» est ressenti comme le «petit maître». Et il faut une longue pratique et de nombreux conflits pour que cette attitude s'atténue... ainsi qu'un contrôle constant par le maître de sa propre attitude.

Ce qui se passe «entre eux» et qui, autrefois était tu, caché, «régulé en douce» ou «cafardé», va pouvoir venir au jour. Cela les concerne de près : la vie coopérative démarre. Elle n'a résolu aucun problème, mais elle est en mesure de le faire, et d'une façon éducative...

#### «Je propose d'écrire quelque part, ce qu'on vient de décider.»

C'est le maître qui dit cela. Pour des raisons techniques, d'abord : il risque fort d'oublier, comme les enfants, les lois de la classe. Et des lois il y en a beaucoup, plus ou moins connues et appliquées, en fin d'année.

Mais, en même temps, en le faisant écrire, il donne valeur de loi, à ce qui vient d'être dit. Loi à laquelle chacun, y compris le maître devra obéir. C'est un acte décisif. A partir de là, le maître peut commencer à se retirer. En cas de besoin, il lui suffira de dire : «*Regardons dans le cahier de coopérative (ou l'affiche)*» et la parole passera au groupe.

Le groupe aura à la fois confiance en ce maître qui se soumet aux lois, en la loi qui est «garantie» et qui a un sens, au groupe qui est capable de «faire la loi». Bien sûr, une loi n'est pas immuable, et pourra être améliorée, commentée, voire supprimée, par les passages à l'acte, au départ, de plus en plus verbalement après argumentation, par la suite. Une loi est faite :

- Pour libérer (maîtres et enfants) à condition qu'elle ne soit pas un dictat ;
- Pour être transgressée et améliorée quand la situation le permet (à condition que la transgression — par l'adulte ou les enfants — ne soit pas une habitude ou un mode de vie).

#### La notion de loi, et son évolution (par rapport à l'interdit).

Si on observe la succession des lois élaborées dans la classe de Bernard, de septembre 73 à avril 74, on peut noter une progression des thèmes :

*Septembre.* — Ce qui se passe entre eux. Les comportements avec interdits. La vie non scolaire (cabinets, eau...).

*Octobre.* — Comportements avec proposition de solution. La vie scolaire apparaît à travers les activités les moins scolaires : dessin, lecture (seul), mais aussi calcul individuel.

*Novembre.* — La vie scolaire. Façon de faire les activités scolaires : français, calcul.

*Janvier.* — On prend vraiment en charge des aspects normalement dévolus au maître : nombre de cahiers, exigences scolaires.

*Avril.* — Les rôles difficiles sont pris en charge par les enfants.

A bien réfléchir, le sens de cette évolution ne surprend pas. Les enfants s'intéressent d'abord à leur «vie», celle qui n'a jamais eu droit d'accès dans la classe (cantonnée dans la cour de récréation ou hors de l'école). L'expression «laisser la vie rentrer en classe» prend tout son sens.

Mais il faut dire que l'évolution n'est pas toujours aussi nette et aussi rapide. Certains «stades» durent longtemps. Il est

nécessaire de savoir (et pouvoir) permettre ces stagnations, nécessaires, indispensables à la maturation du groupe, et à la fois de trouver les moyens de faire évoluer les choses.

Il faut souvent de «nombreux coups de mains», attendre une meilleure connaissance des enfants entre eux, et instaurer une certaine ritualisation pour diluer l'angoisse latente du début d'année. Les seuils de tolérance du maître évoluent eux aussi et sont des facteurs importants de l'évolution.

#### Importance de l'attitude de l'adulte dans l'évolution de la notion de loi.

Il est probable que lorsque la vie (ce qui les concerne, ce qui se passait «entre eux») pénètre en classe, c'est accompagnée de toutes les composantes de l'enfant «au naturel» : gros mots, réactions, etc. ; un blocage à ce moment-là bloque tout. Mais l'éducateur doit bien à un certain moment «se mouiller», donner des critères «moraux», «sociaux» ; il est le «témoin» de la société adulte (surtout de celle qu'il souhaite construire), mais s'il est obnubilé par ça, il bloque ce qu'il se proposait de faire évoluer. L'effet thérapeutique de la classe coopérative est au-delà du bien et du mal. Il y a un temps pour tout et, dans un premier temps, il s'agit d'engager tout ce qui fait l'individu, donc éviter de moraliser.

Puis, et seulement parce qu'on peut tout dire et s'en occuper, le domaine scolaire est lui aussi, petit à petit pris en considération : la façon de s'y prendre, le comportement des élèves et du maître pendant ces activités, le temps consacré, l'utilité, les lieux, etc. Le groupe redonne un sens aux lieux, au temps, et à ce qui se passe en classe. Le rôle de chacun, son statut se situe, par affinements successifs (cf. le travail sur la fonction signifiante). Nous avons déjà remarqué (cf. *L'Éducateur* n° 3, nov. 76) que les premières lois ont souvent des interdits plus ou moins moralisateurs. Nous avons aussi proposé quelques explications (élèves répondant au désir supposé de l'adulte, le thème du comportement renvoie au permis/interdit) et souligné l'importance de la réaction de l'adulte qui doit se dégager petit à petit par des attitudes ou des prises de position opportunes, de l'image que les enfants se font de lui.

Ce témoignage de Bernard confirme nos hypothèses.

Cette évolution du thème des lois rappelle aussi, pour certains, l'évolution d'enfants difficiles dans la classe coopérative :

- Insupportable, ne fait «rien», gêne ;
  - Se révèle dans une discipline non scolaire, devient spécialiste de... et en même temps parle au conseil, «entre» dans la classe sur un mode positif ;
  - S'intéresse aux domaines scolaires.
- (Cf. «Un cycle caractéristique : 32 + 2», Dossier de la commission Enfance Inadaptée (p. 33).

#### Le désir du maître. Les désirs du maître :

Nous ne parlons pas de ses caprices d'adulte, dont il doit pouvoir se défaire facilement, mais de ses composantes affectives, de ses «motivations profondes», du sens que revêtent pour lui ses engagements, ses recherches, ses militantismes, en particulier, son militantisme pédagogique. Une étude particulière de la notion de désir (notion psychanalytique) est nécessaire pour y voir clair. Elle est en cours. Elle est difficile. Nous tâcherons d'en rendre compte.

«*Les désirs du maître se retrouvent-ils dans l'expression du groupe ?*» Bernard pose une question dont il connaît déjà la réponse. C'est, outre un pédagogue, un militant qui prétend avoir droit à la parole, et qui parle. Son désir est bien dans la classe, même s'il est aussi ailleurs («ça le passionne», «il a la foi», diraient les amateurs d'explications moralisatrices).

C'est justement le propre du maître figé, pétrifié en fonctionnaire respectueux de la parole administrative plus que de celle des enfants ou de la sienne, que de n'avoir pas de désir (d'être là). C'est un personnage qui est en classe, non une personne, même si la personne surgit dans les moments difficiles de la blouse du personnage.

Et c'est justement parce que Bernard est bien dans la classe, avec son désir et ses désirs, que les enfants pourront le rencontrer.

Il est une pièce capitale de l'ensemble, car c'est lui qui va permettre aux choses, aux êtres, aux actes, au temps et à

l'espace, de prendre un sens par ses interventions ou ses non interventions.

Nous avons vu l'importance de sa réponse quand il s'est agit de «cafter» aux parents. Mais Bernard ne confond pas désir et caprice, d'une part. Toute parole, tout désir, toute initiative de l'individu ou du groupe, il est prêt à les reconnaître ; il se soumet d'avance à la loi qui naîtra du groupe et en devient par là-même son garant.

De plus, et c'est peut-être là le plus important, Bernard se situe en tant qu'individu dans l'institution et la société, par rapport à leurs critères et leurs valeurs. Il n'est pas «neutre». Il accepte aussi de lutter contre cette institution (la loi du groupe, il la défendra même à l'encontre des parents et des supérieurs hiérarchiques). Et c'est cette authenticité que les enfants doivent percevoir, si l'on ne veut pas qu'ils prennent la coopérative pour un aimable jeu de pédagogie.

Par là-même, les enfants percevront les limites de leurs institutions par rapport aux institutions extérieures (cf. témoignages ultérieurs).

Ils jugeront ces institutions extérieures, et là encore le maître ne se dérobera pas. Peut-être voit-on là que la classe coopérative n'est pas une «méthode» pédagogique de plus (comme les autres) mais surtout un processus éducatif, un mode de vie éducatif et désaliénant.

Sera-t-on étonné, voire effarouché, que le groupe ressemble à Bernard ? Quel est le seul recours et le seul garant de ce groupe ? Qui est le père du groupe (qui lui donne naissance et parole) ? Bernard, conscient de cela, n'en est que plus vigilant quant aux conditionnements inutiles et néfastes qu'il risque d'induire.

Mais un des avantages de la classe coopérative instituant des règles de vie, est aussi de méditer la spontanéité parfois encombrante du maître. Libéré de son personnage, il peut être critiqué sans déchoir, mais il peut aussi trop se «répandre» en paroles et en actes. La loi est là pour tous, y compris pour lui. «Je demande au maître de ne pas se mettre en colère inutilement» pourra-t-on lire dans un témoignage ultérieur.

Nous sommes ici, dans une composante essentielle de la fameuse part du maître. Celle aussi qui lui pose le plus de problèmes. Comment être soi, et plus que soi ? Comment prendre conscience de ce qu'on est, s'assumer, et tenter de se dépasser ? C'est ici que les claquages pédagogiques interviennent. Dans un premier temps, tout à son désir de construire un milieu riche, le maître ne se rend pas compte des traquenards qu'il se place. C'est un peu plus tard, quand ça commence à tourner qu'il se trouve face à ses propres limites, qu'il voit poindre le «vieux homme» qui n'est peut-être que la manifestation de l'inconscient collectif de l'enseignant. Il se trouve pris dans un faisceau de contradictions parfois insupportables pour lui — contradiction auxquelles il ne peut échapper, ni dans l'abandon de cette forme de travail, ni dans sa poursuite. On ne dira jamais assez combien précieuse est l'existence des lois de la

classe comme garde-fou pour le maître. Il peut enfin s'y retrouver. D'autant plus d'ailleurs qu'il appartiendra lui-même à une organisation similaire, le groupe départemental de l'Ecole Moderne par exemple.

### Application des lois :

Le problème, là aussi, n'est pas simple. Il y a différentes sortes de lois. Il y a peu de chance pour qu'une loi telle que : «on ne fait pas de bruit» soit respectée, si ne sont pas précisés, par exemple les moments et les lieux où cette loi doit être appliquée. Il y a aussi le problème du temps : en novembre, une loi ne peut être respectée comme en mars, surtout avec un groupe qui démarre. Il y a enfin l'inadéquation objective de la loi à la situation.

Interdire de parler pendant les ateliers est absurde. N'importe quel ouvrier fredonne ou discute en travaillant, sauf s'il s'agit d'un travail abrutissant. Il y a enfin et surtout, le problème de ceux qui sont clairement mandatés pour faire appliquer la loi.

Pendant un temps, le responsable d'atelier n'est perçu que comme un pair qui fait du zèle. Il faut que son statut ait un sens, qu'on se soit rendu compte en le vivant, de la nécessité impérative de la règle de vie en question pour que le responsable d'imprimerie empêche un «ouvrier» de chahuter sans apparaître «anormal».

Mais en dernier recours, le garant de la loi, c'est l'adulte, qui, acceptant de s'y soumettre, peut aisément exiger cela du gèneur éventuel. Si l'adulte ne se soumet pas à la loi, ça devient dérisoire et plus personne ne croit à la coopérative.

Enfin, il y a le cas de l'enfant vraiment perturbé et a-social qui a un rapport à la loi en général qui l'empêche de la situer pour l'observer.

Dans ce cas, l'adulte est souvent obligé d'intervenir (ne serait-ce que pour faire acte d'autorité) pour aider cet enfant à ne pas être écrasé par le groupe, ou au contraire, l'empêcher de détruire les liens qui unissent le groupe (cf. témoignages ultérieurs).

Respecter la loi, s'y soumettre est à la fois fondé, compensé, situé, signifié par une question de pouvoirs :

- Pouvoir de décider (ou pas) de la loi (enfants) ;
- Pouvoir de la critiquer, de la remettre en cause (enfants) ;
- Pouvoir pris sur l'adulte (qui se soumet lui aussi à la loi), l'Institution, l'Etabli.

Car quel que soit le cas, il est évident qu'une loi non comprise, élaborée «pour répondre au désir supposé des adultes», qui ne correspond pas à une nécessité vécue du groupe, qui n'est pas là pour libérer ou permettre... de réaliser quelque chose à laquelle on tient, qui n'est pas une règle de vie, mais une règle de «vis», ne peut être respectée et dévalorise d'autant plus la notion de loi que le maître s'y cramponne.

