

Francis IMBERT

PETIT VOCABULAIRE RAISONNÉ POUR COMPRENDRE LA MÉDIATION, SUIVI DE QUELQUES MONOGRAPHIES

I. PETIT VOCABULAIRE...

1- *Mediare*

D'entrée posons que la question de la médiation est celle d'un essentiel *mediare*, d'une opération de partage, de castration symbolique dira le psychanalyste. De là que nous l'abordions comme intrinsèquement liée à celles de la loi et du désir. Pas de désir sans loi qui partage, sépare, inter-dise. Question de la loi et question du désir sont corrélatives à celle du chaos, de la confusion¹, dont l'inceste est une figure particulière ; comme à celle du narcissisme compris comme clôture imaginaire, évitement du partage, auto-inceste. Il relève de la fonction symbolique de la loi d'inscrire différenciation, séparation, castration là où il n'y a que tout indifférencié.

Cela signifie qu'il y a un *mediare*, un partage, ou encore un délier à mobiliser, sans lesquels il ne saurait y avoir d'allier, de partages (d'échanges) possibles². Mais, sans doute, ce délier et cet allier, sont-ils simultanés : c'est parce que sont articulés des dispositifs de médiation qui appellent à la rencontre, à l'échange, qu'un moi peut s'engager à subir un partage : peut se transférer hors de ses tourniquets imaginaires dans un réseau symbolique, comme un parmi d'autres.

¹ - Je fais mienne cette annotation de Patrick Guyomard, in : *La jouissance du tragique, Antigone, Lacan et le désir de l'analyste*, Paris, Aubier, 1992 p. 36 : « "Confusion" renvoie ici à un concept et non à une simple description : il s'agit de la confusion des places, des noms, des sexes et des générations qui, sous ces modes spécifiques, désignent des positions incestueuses, perverses ou psychotiques. »

² - Marie Balmay, *Le Sacrifice interdit, Freud et la Bible*, Paris, Grasset, 1986 p. 188 : « Les relations humaines ont trois temps : lier, délier, allier. »

La médiation met en jeu un délier : le dégagelement des confusions imaginaires, des pétrifications narcissiques individuelles et collectives. Ce n'est qu'à ce prix qu'il peut y avoir un effectif allier. Il convient donc, dans cette question de la médiation, qui tend à devenir le dernier gadget à la mode de tous les managers qui veulent faire du lien, de reconnaître la fonction cruciale de partage, de séparation, de dégagelement des liens déjà noués.

La médiation est une fonction d'interpellation avec ses deux moments : 1. celui d'une coupure : *interpellare* (interrompre), 2. celui d'une alliance : *inter pellare* (conduire vers d'autres)³.

Ne pas perdre de vue le *mediare* de la médiation, son effet-visée de séparation. C'est à ce titre que la question de la médiation soulève la double question de la loi et du désir.

Dans le champ pédagogique, nous désignons sous l'appellation de dispositifs de médiation, des montages institutionnels, tels ceux élaborés par la Pédagogie Institutionnelle, Quoi de neuf ? Conseil, etc.⁴, qui articulent cette fonction d'interpellation et son délier-allier.

Un texte rédigé par une étudiante à la suite d'un stage peut nous permettre d'entrer dans cette problématique de la médiation :

Me voici en S.E.S. pour un stage d'observation de trois jours. Section d'Enseignement Spécialisé. Section des Enfants Sauvages, disent les gosses. Moi, ça me fait penser à S.O.S. Je choisis, pour la première matinée, d'observer le même enseignant avec différents groupes d'élèves. Il s'agit d'un cours de Maths. Les 6e arrivent, par petits groupes, en chantant et apostrophant l'instituteur : « Tu vas encore nous faire travailler ? On se fait chier dans ton cours de merde ! ». L'enseignant ne réplique pas. Une fois un calme relatif obtenu, il commence à rendre des copies. Il est assis à son bureau et appelle les enfants un par un, en disant les notes bien fort. Comme elles frisent toutes le 0, tout le monde rigole et s'agite. Et puis, il y en a un qui ne supporte pas son 5 et le « C'est nul ! » qui va avec. Il prend sa feuille ; la déchire en criant : « J'm'en fous d'ton truc. Ca sert à rien. J'me torche avec ! ». L'instituteur lui dit de prendre ses affaires et d'aller en permanence. « Non, j'irai pas ! » L'instituteur lui court après et le jette dans le couloir. L'élève essaye de rentrer trois ou quatre fois et finit par renoncer devant les démonstrations de force de l'enseignant. Alors, son voisin de table se lève et dit : « Moi aussi, j'veux aller en perm, m'sieur ! » et il se dirige vers la porte. L'instituteur l'attrape et le fait se rasseoir. Il finit de

³ - Je renvoie au chapitre VIII de mon *Vers une clinique du pédagogique*, Vigneux, Matrice, 1992.

⁴ - cf. Aïda Vasquez, Fernand Oury, *Vers la pédagogie institutionnelle* (1967), Vigneux, Matrice ; Catherine Pochet, Fernand Oury, Jean Oury, « *L'année dernière, j'étais mort...* », Matrice 1986 ; Jacques Pain et le Groupe des marlènes, *De la pédagogie institutionnelle à la formation des maîtres*, Matrice 1994 ; et, plus particulièrement sur le Quoi de neuf ? en collaboration avec le Groupe de recherche en pédagogie institutionnelle (GRPI), notre *Médiations, Institutions et loi dans la classe*, Paris ESF 1994.

donner les copies dans un vacarme général et la sonnerie retentit. Une fois les élèves dehors, il vient me voir : « Je les ai en deuxième heure. Reste, tu vas voir, ils vont bosser ! » Je reste. Les gamins reviennent et ça recommence : celui qui est supposé en permanence veut rentrer, il est à nouveau jeté dans le couloir. Son copain se lève et redit : « Moi aussi j'vais en perm. » Mais, cette fois il refuse de s'asseoir et force le passage vers la porte. Alors, l'instituteur le rabat au fond de la classe à coups de pieds et de poings. L'élève est par terre. Il crie : « T'as pas le droit ! Mon frère il va venir et te casser la gueule ! » Les autres ont travaillé, quand il s'est tu...

En troisième heure, ce sont des FP4 qui arrivent. Les informations circulent vite. Alain, un colosse, demande à l'instituteur : « C'est vrai que tu as frappé un petit ? » Silence. « Pourquoi tu l'as frappé ? Qu'est-ce qu'il t'avait fait ? Tu veux me frapper, moi ? Viens, on sort si tu veux... » Silence. « T'as peur, hein ? Moi j'suis plus à la maternelle ! T'as de la chance que j'frappe pas les plus petits que moi, vas ! » Il s'installe et le cours se déroule « normalement »...

A midi l'instituteur est venu me voir, avec son air le plus docte, pour m'expliquer : « Bon. En ce qui concerne ce à quoi tu viens d'assister, il ne faut surtout pas que tu sois choquée. Il faut que tu saches que les enfants qui sont là n'ont pas de loi. En leur donnant des limites, je les réinscris dans la loi, je leur donne une structure. »

Peut-on parler de loi dans une telle absence de parole ? Je ne critique pas le fait que cet enseignant craque : il a ses limites, comme tout être humain. Ce qui me gêne, c'est son discours. Il me fait penser aux bavures policières qui se font toujours « Au nom de la loi ».

Ce texte montre un enseignant qui paraît ne rien ignorer de la situation actuelle : il y a bien, aujourd'hui, une défaillance des interdits — des Noms-du-Père - à laquelle les enseignants se voient tout particulièrement exposés. Dans le même temps, cet enseignant se révèle totalement démuné quant aux réponses à fournir. Pour lui, la loi se réduit à une affaire de mise en ordre, de contention. Ici, assurément, faute de repérer les enjeux symboliques de l'heure il s'agit de faire du lien. Un marquage des corps vient en lieu et place d'un travail de médiation, de partage et d'alliance. Toute interpellation et ses effets d'ouverture se trouvent exclus. Le maître reste verrouillé dans ses certitudes imaginaires et les élèves condamnés à errer dans une sorte de no man's land. A cette logique il convient d'opposer que la mobilisation de la loi ne résulte pas d'une opération manipulatrice, fabricatrice, de contention aux effets de confusion mais de l'articulation de lieux d'échanges où chacun peut se trouver confronté à l'épreuve d'un partage ; où les moi indivis se voient appelés à se diviser, à se séparer de leur toute-puissance comme un-parmi-d'autres.

Un monde marqué à l'ordre des interdits de la fusion-confusion, de la violence, du chaos ; où chacun puisse prendre sa place ; tel est l'enjeu symbolique auquel, l'école, aujourd'hui se doit de répondre.

2- Dissociare/ligare

Du chaos, nous trouvons une figure exemplaire dans les tout premiers vers du Livre I des *Métamorphoses* d'Ovide. A l'origine, nous dit le texte, le monde se présentait comme « un tout » informe et confus, dans lequel les éléments, l'eau, l'air, la terre, se trouvaient mélangés les uns aux autres, chacun condamné, en raison de cette indifférenciation, à une radicale inconsistance. Ovide fait alors intervenir un dieu, en position de tiers, de médiation symbolique qui dénoue le Chaos. L'eau, la terre, l'air peuvent alors disposer chacun de leur espace et accéder à leur pouvoir propre. Et il est précisé qu'après les avoir séparés (*dissociata locis*), ce dieu, relia les éléments par les liens de la « concorde et de la paix » (*concordi pace ligavit*)⁵. Temps du pacte, de l'accord, de l'intervention médiatrice.

Cette intervention, transposée dans le champ de la psychè, correspond au travail de séparation et de différenciation, dont relève l'avènement du sujet humain. Soit le dégagement de l'état d'indifférenciation originaire, de quasi-inceste, dans lequel se trouvent, au départ, l'enfant et la mère, par l'entrée en scène du père. Un père dont l'efficace ne se mesure pas à sa seule présence mais au fait qu'il soit investi comme instance symbolique médiatrice apte à opérer la séparation de la mère et de l'enfant :

« Ce sur quoi nous voulons insister, c'est que ce n'est pas uniquement de la façon dont la mère s'accommode de la personne du père, qu'il conviendrait de s'occuper, mais du cas qu'elle fait de sa parole, disons le mot, de son autorité. »⁶

Cette articulation de la séparation et de l'alliance constitue le centre de gravité des vers d'Ovide. Elle laisse entendre que le lier (*ligare*) implique un *dissociare* : qu'il ne peut y avoir d'alliance qu'entre éléments suffisamment différenciés qui disposent chacun de leur espace propre. Dans l'état de chaos, où chacun déborde sur l'autre —

⁵ - Ovide, *Les métamorphoses*, Livre I, vers 25, Paris, Les Belles Lettres, 1985.

⁶ - Jacques Lacan, *Écrits*, Paris, Seuil, 1966 p. 579.

ainsi le maître et ses élèves, dans notre texte — il ne peut y avoir que violence, enfermement dans la rivalité, la jalousie et l'impuissance : font défaut les séparations nécessaires à l'allier.

Mais, à son tour, nous l'avons déjà noté, le *dissociare* ne peut advenir que de l'interpellation d'un *ligare* ; la différenciation implique la structure d'appel d'un vivre-ensemble ; ce n'est qu'à partir de l'ouvert ou encore de l'appel interpellant d'une alliance, d'une rencontre à vivre dans la paix, que la différenciation, la séparation, le partage peuvent se trouver mobilisés. En l'absence de cet appel — nous le verrons à propos de Narcisse — le sujet demeure dans l'impasse d'être-tout : hors limite, à proprement parler, hors la loi.

La rivalité et la jalousie se trouvent ainsi « surmontée(s) dans la parole [l'appel à l'alliance et cette alliance comme telle], pour autant qu'elle intéresse le tiers [accomplit sa fonction de médiation]. La parole est toujours pacte, accord, on s'entend, on est d'accord — ceci est à toi, ceci est à moi, ceci est ceci, ceci est cela ».⁷

3. Payer

Cette paix évoquée par Ovide correspond à l'état d'un monde où chacun dispose de sa place. Elle opère le rassemblement d'êtres qui ont accepté la marque de lignes de partages. On peut alors rappeler que ce terme de paix, issu de la racine indo-européenne *pag-pak*, signifie, « enfoncer », « fixer »⁸. La paix fixe les relations, établit la place de chacun. *Pacare*, en latin, signifie : pacifier. Au XI^e siècle, payer : pacifier ses relations avec l'autre, et, de là, au XII^e : donner à chacun l'argent qui lui est dû. Pour accéder à la paix la relation à l'autre implique, pour chacun, de s'acquitter d'un paiement : de se démettre de sa prétention à être le tout, à tout se garder. Payer : se soumettre à l'obligation à l'échange, au partage, à la perte⁹.

⁷ - Jacques Lacan, *Le Séminaire*, Livre III, « Les Psychoses », Paris, Seuil, 1981 p. 50. Les crochets sont de moi.

⁸ - Jacqueline Picoche, *Dictionnaire étymologique du Français*, Paris, Bordas 1992, art. « paix ».

⁹ - Patrick Guyomard, opus cité p. 20 : « Le concept d'une marque du symbolique sur le vivant, son effet de perte d'une part de lui-même dont il paie le prix de son humanité, sont essentiels. »

4. Narcisse

Le mythe de Narcisse, mis en forme par Ovide, éclaire une figure du refus de payer, de se partager. Narcisse se refuse à tout échange amoureux. Érigé en moi-tout il thésaurise sa beauté. Il se garde pour lui toute sa « richesse ». Échanger implique de perdre et il ne veut pas perdre, dût-il en mourir : « *Plutôt mourir que de m'abandonner à toi !* »¹⁰ réplique-t-il à Écho. Folie de Narcisse pour laquelle il sera puni. Sa punition : se consumer dans le désir de partager avec un être qui se dérobe à tout partage : sa propre image.

Lorsqu'il découvre son erreur, Narcisse s'écrie : « *ma richesse a causé mes privations. Oh ! que ne puis-je me séparer de mon corps !* »¹¹ Narcisse meurt de s'être enfermé dans la voie de la non-division, du non-partage. C'est la séparation, le manque, qu'il évoque au moment de se fondre dans l'onde. Narcisse meurt non sans savoir mais non guéri : il se regardera encore dans l'eau du Styx.

Il revient aux pédagogues la tâche, qui ne doit plus rien à de telles impasses punitives — où les enjeux symboliques se voient parasités par des effets de violence — d'opérer de véritables réveils où la jouissance mortifère puisse céder le pas au désir.

5. Desiderari

Dé-sidérer Narcisse. Réveiller son désir. Travail de séparation-alliance. Entamer la toute-jouissance du moi-tout. Le désir s'obtient d'une coupure, d'un arrachement à la sidération, au *siderari* — cette paralysie provoquée par l'action funeste de l'astre. Se dé-sidérer, voilà ce que ne parvient pas à réaliser Narcisse enlacé dans son image, pétrifié dans la contemplation de « ses yeux, deux astres »¹². « Pas de

¹⁰ - Ovide, opus cité, Livre III, vers 391.

¹¹ - Ovide *ibid.* vers 465-468. En latin, la proposition « *inopem me copia fecit* » (littéralement : « l'abondance me fit sans ressources ») joue sur un effet de renforcement : *inops* et *copia* ont la même étymologie : (c) *ops*, *opis* : abondance, ressource. OÙ doit s'entendre que, trop comblé, le sujet défaille. Ce que Lacan exprimait, lors d'un congrès, face au zèle de ses disciples : «... à entendre les divers orateurs, j'ai eu le sentiment d'être comblé. L'ennuyeux [...c'est que] ça ne m'a pas satisfait ; ça m'a même perturbé quant à l'utilité de ce que je fais [...] Le manque me manque. Quand le manque manque à quelqu'un, il ne se sent pas bien. », cité Par Marie Balmay in *Le Sacrifice interdit, Freud et la Bible*, Paris, Grasset, 1986 p. 85.

¹² - Ovide, *ibid.* vers 419-420.

désir sans loi qui interdise », l’algorithme lacanien est celui-là même que pose et développe le mythe de Narcisse, tel qu’Ovide l’articule.

Pas de paix pour Narcisse qui meurt d’un excès de jouissance. Les pédagogues aujourd’hui, face à leurs Narcisse, leurs enfants-tout, se confrontent à l’obligation d’instaurer cette paix et cette désidération, hors desquelles il n’y a pas de sujet, ni de vivre-ensemble viables.

6. Nemein

Avec la paix, entendue sous ses acceptions de relations entre éléments suffisamment différenciés et de prix à payer, c’est la fonction du nemein que le texte d’Ovide éclaire au mieux. *Nemein*, en grec, signifie partager, distribuer, diviser¹³. Il s’agit à l’origine de l’attribution à un troupeau de sa part de pâturage¹⁴. Les peuples éleveurs — les nomades — doivent définir des lignes de partage qui garantissent que les troupeaux ne se mêlent pas.

La *nomé* est le partage, la répartition, la part échue. Le *nomos* : ce qui est attribué en partage, ce qu’on possède ou dont on fait usage. De là, la coutume, l’opinion générale, la règle de conduite, la loi enfin. La loi ne peut s’entendre que dans l’horizon de cette division d’où résulte que chacun dispose de sa part, de sa place et ne se confond pas avec l’autre.

Ajoutons que sur la même racine on trouve la *némésis* : la justice distributive ou encore, l’indignation que cause l’injustice, la jalousie et l’envie. Également Némésis, la déesse de la justice distributive qui châtie l’excès de bonheur ou d’orgueil. C’est bien Némésis qui punit Narcisse, pour s’être refusé à la division.

On peut noter que Némésis, à la différence de Thémis, est « la juste répartition en tant qu’elle n’est pas respectée, qu’elle est menacée et mise en question »¹⁵. Où s’entend que la paix, un monde viable, se gagne, pour les humains, d’un partage dont le propre est de n’être jamais achevé, emporté qu’il est par l’excès, l’*hybris* ; toujours à re-

¹³ - Sur le *nemein*, cf. E. Laroche, *Histoire de la racine NEM- en grec ancien*, Paris, Klincksieck, 1949 et, Pierre Chantraine, *Dictionnaire étymologique de la langue grecque*, volume II, Paris, Klincksieck 1984.

¹⁴ - Jacqueline Picoche, opus cité, art. « nomade ».

¹⁵ - cf. *Dictionnaire des mythologies*, K-Z, Paris, Flammarion, 1981, article « Némésis » p. 157 b.

tracer, comme les pasteurs doivent retracer incessamment les lignes de partages de leurs troupeaux.

Où l'on pourrait renvoyer à la leçon des tragiques grecs : il est de la nature du désir d'être guetté par l'excès. D'où la sanction qui met un terme à l'*hybris*, la jouissance sans limite. Ainsi en va-t-il des crimes d'Oedipe et de leur punition dont André Green note qu'ils relèvent inconsciemment de l'*hybris* de l'avidité et de la possession¹⁶.

L'indignation, la jalousie, signifient qu'en raison de défaillance dans le partage, les sujets peuvent basculer dans des relations duelles mortifères. C'est dire qu'il n'y a pas de monde humain viable sans ajustement de lignes de partage qui différencient les places et les parts, interpellent le moi tout-puissant, le désidèrent de sa jouissance, l'éveillent au désir. Encore faut-il, nous l'avons souligné, qu'à la différence de l'intervention de Némésis, le rappel de la loi ne soit pas l'occasion, comme dans le cas de Narcisse, de l'anéantissement du coupable.

7. Écho

Si Narcisse ne se désidère pas mais reste prisonnier, jusque dans le séjour des morts, de son refus de partager, c'est également faute de recevoir l'appel qui eut pu le réveiller, comme l'éclaire le mythe d'Écho, qui précède, dans le texte d'Ovide, celui de Narcisse¹⁷.

Écho est tout d'abord une bouche bavarde. Elle trompe Junon en la retenant, par de longs discours afin que les nymphes que caressait Jupiter aient le temps de fuir. Une parole trompeuse, au service de la jouissance du Maître. Junon, pour se venger, la condamne à ne pouvoir que répéter les derniers mots de ce qu'elle entend : « *Tu ne feras plus de ta voix qu'un très bref usage* ». Celle dont la parole retenait l'autre collée à elle, se trouve condamnée à coller à la parole de l'autre. Ainsi, trop longue ou trop courte, la parole n'a d'autre fonc-

¹⁶ - André Green, *La déliaison*, Paris, Les Belles lettres 1992 p. 115 : « *Par le parricide [Oedipe] refuse la Loi du père et s'approprie son pouvoir : la couronne et la reine. par l'inceste il transgresse la prohibition de celui-ci et jouit sexuellement de la mère. Qui plus est son hypothèse d'un complot fomenté par Créon et Tirésias, si elle était vraie, pourrait le rendre maître absolu de Thèbes. Il n'aurait plus à partager le pouvoir avec Créon et se débarrasserait de l'autorité religieuse quasi sacrée de Tirésias* ».

¹⁷ - Également, le vers 462 où Narcisse, adresse à son image cette plainte : « *Tu me renvoies des paroles qui n'arrivent pas jusqu'à mes oreilles* ».

tion que de lier, d'attacher. Elle se vide de sa fonction symbolique de coupure, de séparation et d'alliance. Ici il en est du langage de préfigurer le drame de la non-séparation qui va se jouer, avec Narcisse, dans le champ du voir.

Écho découvre Narcisse et, aussitôt, se met « à brûler de désir ». Elle guette les sons auxquels elle pourrait accrocher sa voix. Narcisse s'é gare : « *Y a-t-il quelqu'un près de moi ?* » « *Moi* », répondit Écho. Narcisse s'écrie : « *Ici, réunissons-nous !* » Écho à son tour, peut faire entendre « *unissons-nous !* » Elle apparaît. Narcisse se refuse. Humiliée, Écho va se cacher dans la forêt. Là, son corps brûlé par l'amour se dessèche : « *Un son, voilà tout ce qui survit en elle* ».

Celle qui aurait pu appeler Narcisse, l'arracher à la fascination de l'image, doit échouer. Narcisse meurt faute d'avoir reçu l'appel d'un Autre. Écho colle à Narcisse qui colle à son image : aucun tiers, aucune médiation symbolique, pour défaire ce jeu mortel de relations duelles.

Ne pourrait-on pas conclure en notant que cet effet-écho est celui-là même qui, dans la classe de S.E.S. évoquée au tout début, réduit à zéro l'efficace symbolique supposée des interventions du maître : le maître et ses élèves collent aux images de violence, de délinquance, de nullité : « *Je ne vauds rien, je suis violent, nul !* » dit l'élève ; « *Tu es nul, violent, tu ne vauds rien !* » reçoit-il en écho de l'enseignant. Et les images qui fascinent et sidèrent de se verrouiller à jamais.

8. Sumballein

Le *dissociare-ligare*, le *nemein*, ou encore la paix-payé constituent autant d'approches de la dimension symbolique. Au chaos originare répond un travail de mise en pratique de la loi, de partage, de différenciation et d'alliance, travail de symbolisation. En grec *sumballein* signifie jeter (*ballein*) ensemble et en même temps (*sun*), et, de là, réunir, articuler des rencontres et des échanges. *Sumballein* revient à réaliser les conditions d'une alliance, d'un pacte, entre les *bolai* ou les *bolidoi*, soit, les armes de traits, les jets, les bolides qui, laissés à leur propre mouvement, ne peuvent que s'entre-choquer et porter la mort. L'enjeu du symbolique réside dans cette articulation pacificatrice qui soumet chacun au travail de perte, de partage, fondateur

d'une rencontre, d'un vivre ensemble. Où peut s'entendre que la loi fondatrice de l'humain provient d'une violence surmontée.

Nous pouvons ici enchaîner sur le fait que les écoles et les collèges sont, aujourd'hui, devenus, des lieux hautement balistiques où il arrive que des élèves et des enseignants fassent de douloureuses rencontres. Je désigne sous le terme de sujets bolides ces enfants et adolescents totalement désarrimés, déconnectés de tout réseau symbolique, à proprement parler hors-la-loi, devant lesquels les enseignants aujourd'hui se sentent totalement démunis. La réponse : inventer du *sun*. À ce prix seulement l'enfant bolide peut finir par trouver sa place.

Rappelons que dans la démocratie athénienne le *sumbolon*, était la pièce d'argile, la tessère, qui attestait de la présence du citoyen à l'Assemblée du peuple ou aux « repas publics » à leur tour foyers constitutifs de la communauté. Marque de la participation aux dispositifs collectifs de partage où s'élaborait le lien social, le *sumbolon* confirmait cette « connaissance et cette confiance » entre les citoyens que tout tyrannie s'efforce de supprimer¹⁸. Dans le champ de la psyché, faute de cette participation, de ce partage consenti, c'est la catastrophe du heurt de corps indivis dont chacun refuse de céder une part de sa souveraineté narcissique. Mais, précisément, ce partage, cette entame impliquent de pouvoir disposer, dans l'espace éducatif, d'équivalents de ces « assemblées » et de ces « repas pris en commun » : de lieux, de temps, de dispositifs ou encore d'institutions, qui mobilisent, appellent, soutiennent l'obligation à l'échange et/ou la castration symbolique.

9. Institutions

Créer du *sun*, telle sera, en classe, la fonction des dispositifs de médiation élaborés par la Pédagogie Institutionnelle : le Quoi de neuf ?¹⁹, le Conseil, le Journal, la Correspondance, etc. Autant de mi-

¹⁸ -18 Aristote, *Politique*, V, 11, 1313a-b. Sur la question des relations entre repas publics et citoyenneté, cf. le remarquable ouvrage de Pauline Schmitt Pantel, *La Cité au Banquet, histoire des repas publics dans les cités grecques*, École Française de Rome, Palais Farnèse, 1992.

¹⁹ - Le Quoi de neuf ? est un temps de parole quotidien institué — réglé en ce qui concerne les modalités d'inscription, la durée de chaque intervention etc. — durant lequel chacun peut évoquer les événements, les situations qu'il désire faire partager. Le Quoi de neuf ? n'est pas un temps de parole et de déci-

cro-institutions qui mobilisent des processus de symbolisation, de différenciation et d'alliance, interpellent les enfants bolides, articulent les circuits d'échanges, les places, où ils pourront se (ré) inscrire.

Rappelons que la fonction de l'institution est d'assurer les séparations, les partages, la non-confusion des places et des différences sans lesquels il n'y a que chaos, inceste et folie²⁰. Dans le champ éducatif-pédagogique, les institutions soutiennent, à leur tour, l'articulation des interdits symboliques avec leurs effets de désidération et d'alliance. On peut voir alors l'enfant-bolide s'inscrire dans un Quoi de neuf ? se confronter aux critiques d'un Conseil, et là, finir par se défaire de sa violence et pacifier ses relations avec autrui en même temps qu'il fait la paix en lui-même (cf. les trois monographies).

Il importe alors d'ajouter que ce travail de médiation, que supportent les institutions, concerne non seulement les enfants mais tout autant le maître comme le montrera clairement notre troisième monographie.

10. Praxis

Dans ce cadre c'est bien, en effet, à une praxis et non à un faire instrumental, une fabrication — une *poiésis* — que nous avons à faire²¹. Il ne s'agit pas de relations entre un agent et ses patients, où seuls les patients auraient à subir quelques transformations. Ce travail de séparation et d'alliance, de désidération et d'engagement, nous confronte à un jeu d'interactions où vient s'abolir tout écart entre un agent et un patient. A la perspective fabricatrice se substitue la pers-

sions collectives. Cela contrairement au Conseil qui, lui, ouvre un temps d'analyses, de régulations et de décisions qui concernent la classe. Le conseil est l'« oeil », le « cerveau », le « rein » et le « coeur » du groupe, cf. Aïda Vasquez, Fernand Oury, opus cité p. 81-101.

²⁰ - Comme le rappellent de façon exemplaire les travaux de Pierre Legendre. cf., par exemple, in *L'inestimable objet de la transmission*, Paris, Fayard, 1985 p. 39 : « Si les institutions ont une fonction décisive dans l'assignation de chaque sujet sous un statut de Raison, de non-folie, cela passe par la reconnaissance successive des places, sans confusion. Le cycle de la vie fait passer l'être humain d'un point généalogique à l'autre, de la place de fils à celle de père, de fille à celle de mère, successivement donc, sans télescopage de places c'est-à-dire sans délirer ».

²¹ - Je renvoie à mes ouvrages, *La question de l'éthique dans le champ éducatif* et *Vers une clinique du pédagogique*, chez Matrice ; à ma « Note sur la praxis pédagogique », in : *Recherche scientifique et praxéologique dans le champ des pratiques éducatives*, Université de Provence Aix-Marseille I, Congrès AFIRSE 1994 ; et au texte intitulé « Les métiers "impossibles" et les impasses du "schéma fins-moyens" » in : *L'année de la recherche en Sciences de l'Éducation* 1994, Paris, PUF.

pective de l'action où chacun, en l'occurrence le maître et les élèves, à la fois « agit et subit »²².

II. MONOGRAPHIES

1. Alexandra

Dans le cadre d'un groupe de travail une étudiante à l'IUFM apporte le texte suivant :

Alexandra est une petite fille de cinq ans que j'ai connue lors d'un remplacement de deux mois en tant que suppléante.

L'équipe pédagogique m'avait avertie que cette enfant était suivie par un psychologue et que son état était préoccupant : elle parlait très mal, ne participait à aucune activité et surtout était très violente vis-à-vis de ses camarades et d'elle-même.

La maîtresse la laissait dans le coin poupées lorsqu'elle ne demandait pas à une ASEM de la prendre avec elle et donc de l'éloigner de la classe.

Pendant un mois, comme je n'avais aucune expérience professionnelle, j'ai exactement agi comme cette maîtresse.

Alexandra était particulièrement difficile à gérer étant donné que toutes les cinq minutes, elle allait vers un autre enfant, n'importe lequel et lui faisait mal. Également, elle mangeait les crayons.

Un matin, Alexandra était au coin poupées et les autres enfants étaient en atelier lorsque soudain je m'aperçois qu'elle commençait à guetter le moment où elle pourrait frapper un enfant. Je lui dis : « Alexandra, vient ici, j'ai du travail pour toi ! » Et je l'ai installée dans un atelier avec les autres enfants.

Miracle ! Alexandra ; captivée par ce qu'elle faisait se tint à peu près sage.

A partir de ce moment, tous les matins lorsque je demandais aux enfants de s'inscrire pour un atelier, j'y incluais Alexandra et je suis pratiquement certaine qu'elle avait vraiment la sensation de participer au groupe classe et que cela lui était agréable.

Par la suite, j'ai trouvé cette enfant beaucoup plus calme.

Violence ordinaire de l'école : situer des enfants dans un hors-place, un sans-place. Aussi bien, le coin-poupées, est-il plus un trou qu'une place : il sert à faire disparaître l'enfant, en bloquant ses mouvements. A l'inverse, toute place supporte un réseau de relations et se

²² - Hannah Arendt, *Condition de l'homme moderne*, Paris, Calmann-Lévy 1983 p. 248.

supporte de ce réseau²³. La maîtresse isole l'enfant comme on le lui a conseillé : on retire Alexandra de la classe quand elle déborde du coin poupées. Où nous retrouvons Némésis et sa punition sans issue : tout débordement des lignes de partage entraîne l'exclusion définitive de tout partage possible.

Et soudain, en totale rupture avec cette logique mortifère, la maîtresse s'entend proposer à l'enfant de prendre place dans un atelier avec d'autres enfants. Depuis un mois elle s'était rangée du côté des maîtresses et de leurs conseils. Et voilà que cette proposition fait irruption, avec ses effets immédiats : le comportement d'Alexandra va radicalement se transformer. Et ce changement se maintiendra par la suite.

Nous travaillerons longtemps, dans le groupe, cette intervention. Que s'est-il passé ? Pourquoi, soudain, ce réveil de l'enseignante ? Il se dira que, devant cette enfant, prête à se précipiter telle un bolide, l'enseignante s'était trouvée confrontée, le temps d'un éclair, à l'insoutenable de la situation : une enfant condamnée à s'entrechoquer avec d'autres, faute de voies, de passes. Face au réel de cet enfant-bolide, de l'enfant hors la loi, hors tout réseau d'échanges, réduit à sa seule masse physique, la maîtresse s'était sentie rappelée à sa fonction symbolique : réinscrire l'enfant dans les réseaux, les circuits qui pouvaient lui permettre de prendre place, d'échanger, dans la paix, avec d'autres.

Où il peut s'entendre, à nouveau, que la mise en pratique de la loi, cette (re)articulation des conditions symboliques fondatrices de l'humain, se gagne, comme dans le texte d'Ovide, au plus profond du chaos, à l'instant où il se révèle que le chaos est bien du côté de la mort.

Alexandra soudain entre dans un réseau de partage et dépose sa violence. Ne peut-on pas entendre alors, qu'au-delà de sa charge de réel, sa violence était un appel à l'instauration de cette rencontre pacifique ; que la demande véritable de l'enfant-bolide n'est autre que cette demande de partage, de castration symbolique ?

²³ - cf. Daniel Sibony, *Entre-Deux, l'origine en partage*, Paris, Seuil, 1991 p. 229 : « C'est que la place n'est pas une marque ou un lieu mais une dynamique complexe qui implique le jeu des liens et des lieux [...] Une place qu'on ne pourrait pas quitter n'en serait pas une : c'est une prison ou un trou... »

2. Erick

Erick est en grande section maternelle chez Françoise. Il est considéré comme la terreur de l'école. Il se trouvait, l'an dernier, dans la même classe que son unique copain, Abdel. Il a été décidé de les séparer en raison de leur violence. Abdel est venu dans la classe d'Hélène. Au début de l'année les deux enfants se retrouvaient dans la cour et se déchaînaient. Puis, peu à peu Abdel s'est détaché d'Erick. Il avait trouvé d'autres copains dans sa nouvelle classe. Erick n'avait pas supporté cette séparation et tous les jours il provoquait des bagarres avec les enfants de la classe d'Hélène, dans la cour de récréation.

Tous les jours, durant le Quoi de neuf ? les enfants se plaignaient d'Erick.

Un jour Hélène en parle à Françoise qui lui dit qu'elle ne sait plus que faire de cet enfant : qu'elle ne le supporte plus et craint de se laisser emporter. Hélène souligne qu'Erick doit finir par trouver des limites, qu'il est de plus en plus violent dans la cour, que les enfants de sa classe en ont assez. Et soudain, sans beaucoup y réfléchir, elle propose à Françoise d'inviter Erick à venir dans sa classe s'expliquer avec ses élèves. Elle a le sentiment qu'il faut qu'ils se parlent. Françoise accepte, ainsi qu'Erick et les enfants de la classe d'Hélène. Rendez-vous est pris pour le lendemain.

Erick arrive, quelque peu intimidé. Le Quoi de neuf ? commence. Les enfants le bombardent de reproches : « Tu nous tapes dessus, tu craches, tu es méchant, etc. » Erick se tasse sur sa chaise. Il semble triste, accablé. Puis, avec une voix que personne jusque-là ne lui connaissait, une voix qui n'avait plus rien à voir avec ses cris habituels, il dit que c'est à cause d'Abdel : « Il ne veut plus me causer, il n'est plus mon copain ». Abdel lui répond qu'il faut arrêter la bagarre, qu'il veut bien jouer encore avec lui, mais sans se bagarrer. Silence. La rencontre est terminée. Erick retourne dans sa classe.

Deux jours plus tard Erick vient voir Hélène : « Je peux venir à ton Quoi de neuf ? j'ai quelque chose à dire à tes enfants ? » Tout le monde étant d'accord, il vient. Il a l'air décidé, comme si, pendant ces deux jours un extraordinaire travail s'était opéré chez lui. Habituellement son visage est torturé par des tics qui lui déforment la bouche. Et là, pour la première fois, son visage apparaît extraordinairement apaisé, serein, détendu. Personne ne l'avait encore vu sourire de cette façon. Il a l'air heureux, comme délivré d'un poids.

Alors, lorsque vient son tour, cet enfant de six ans, se lève et avec gravité tend sa main à chaque enfant, en disant : « Je fais la paix ». « Un moment très impressionnant » commentera l'enseignante. Depuis ses rapports avec les autres enfants se sont radicalement transformés. La situation est dénouée. Hélène n'en revient toujours pas que les choses se soient passées si rapidement.

Comme dans notre premier texte, il s'agit bien, ici, également d'une question de limite, de réinscription de la loi. Mais le travail de mise en pratique de la loi résulte ici, à nouveau, non d'une contention, d'un *ordnung*, mais de l'ouvert d'un lieu de confrontations symbo-

liques : un lieu de paroles, un dispositif de médiation, en l'occurrence un Quoi de neuf ?

On voit ici l'enfant se soumettre à l'épreuve d'une rencontre. Il vient, en quelque sorte, se soumettre au partage, et, soudain, il accède à sa voix : une voix jusque là jamais entendue. Comme si, l'enfant se décollait d'un autre corps où il se perdait (corps nourri d'images de rejet et de violence, etc.). Et il revient s'affronter à nouveau à l'épreuve de la séparation et du partage. A présent, c'est son visage qui advient : son visage qui à son tour se sépare du masque qui le paralysait. C'est ainsi qu'un enfant hors-la-loi, disposant d'un lieu de partage de paroles, se désidère. L'enfant se réinscrit dans le réseau des échanges et cette réinscription correspond, au même instant, à l'avènement de son propre désir. Tout se passe dans le même temps.

Si Narcisse demeure prisonnier de sa fascination, toujours sous l'effet d'une overdose d'images, Erick bénéficie, lui, d'un lieu symbolique d'appel, aux effets de désidération : la parole l'arrache à la confusion, lui rend sa voix et son visage²⁴.

3. Willy

Je présente, ici, la synthèse de deux textes rédigés par une maîtresse, Murielle, et des commentaires collectifs auxquels ils ont donné lieu dans le cadre d'un séminaire sur la Pédagogie Institutionnelle^{25,26}. Ici, c'est l'institution du Conseil qui va soutenir le processus d'interpellation.

Dans son premier texte, Murielle présente le cas de Willy, un enfant de CP, dont elle écrit qu'il est « un enfant terrible ». Un enfant bolide. Jamais satisfait, il pleure, hurle, frappe les autres enfants, se jette par terre au moindre signe d'opposition de la maîtresse. Il ne cesse d'invoquer sa mère, supposée l'aimer parfaitement et de vouer aux gémonies toutes les autres, supposées ne pas l'aimer, puisqu'elles ne lui cèdent pas. Toute manifestation d'interdit, de limite lui est insupportable.

²⁴ - Une première lecture, différente, de cette monographie a été publiée par F. Imbert et le GRPI. dans *Médiations, institutions et loi dans la classe*, Paris, ESF, 1994.

²⁵ - Murielle Huette est membre du GRPI.

Lors du premier Conseil (17 septembre) on se plaint de lui. Et parmi ces plaintes, l'intervention de Samia, qui va droit au coeur de la machinerie infernale de Willy. Samia dit : « *Il faut qu'il arrête de faire le bébé !* » Le bébé, l'enfant *infans* : l'enfant non encore séparé de la mère. Comme souvent l'intervention de l'enfant est portée par un extraordinaire savoir insu qui concerne la structure : être bébé c'est demeurer collé et dans l'impossibilité de supporter la séparation. Willy est pris dans une relation duelle avec ses moments de fusion-confusion et d'agression : je suis ta chose, sois la mienne ; tu te sépares, je te casse. La formule : « *Il faut qu'il arrête de faire le bébé !* » relève de l'ordre de l'interprétation.

La preuve qu'il s'agit bien d'une interprétation nous est aussitôt fournie par Willy lui-même. On le voit « se boucher les oreilles ». Avançons qu'il ne veut pas se laisser entamer par la parole et son pouvoir de différenciation : surtout, ne pas courir le risque de laisser se transformer la situation ; de perdre sa place d'enfant collé, non-séparé. Willy aspire à demeurer inentamable. Comme Narcisse il se dérobe au partage.

L'enfant se bouche les oreilles. Ce qui n'est pas sans signifier qu'il entend que s'il se met à accueillir cette parole, les liens qui le retiennent se déferont. Il ne veut pas entendre mais, par là même, il dit savoir ce qui est à entendre. Et peut-être dit-il son désir de finir par entendre. Le message de ces oreilles bouchées, au bon moment, ne serait-il pas alors : qu'on me laisse le temps... le temps pour entendre ?

Peut-être pour vérifier que réellement quelque chose d'Autre s'annonce, ou encore, pour prendre la mesure de la consistance de cette maîtresse qui ne cède pas au chantage des crises, Willy va multiplier les tentatives de séduction. Un jour que la maîtresse venait de lui répondre sur « un ton sec et ferme », il réplique : « *Et moi qui voulais aller te cueillir des fleurs dans un pré !* »

C'est ce temps qu'il faut savoir perdre pour que la parole finisse par atteindre, par entamer, que vont ponctuer les Conseils du 5, du 13, du 20, du 26 novembre enfin. Il y a là, pour chacun, enfant comme maîtresse, un prix à payer : celui du travail nécessaire à l'avènement d'une coupure, d'une séparation.

De ce prix à payer, le commentaire rédigé par Murielle, nous fait comprendre quel en est le coût : « *J'essaie de rester calme et juste*

[...] il me faut prendre du recul pour ne pas le détester [...] Je sais qu'il n'y a que par la fermeté et le calme que Willy changera. »

Durant plusieurs Conseils, les critiques continuent à pleuvoir sur Willy. Lors du Conseil du 5 novembre, pour la première fois, l'enfant dit qu'il entend, mais en vain, les critiques qui lui sont adressées. Et il va proposer une explication :

Antony : ce matin Willy m'a jeté par terre.

Samia : arrête de taper tout le monde.

Willy : ça je l'ai déjà entendu !

La maîtresse : oui, mais tu le fais quand même !

Willy : ça se marque pas dans ma tête !

La maîtresse : Alors il faut que tu trouves le moyen, pour que ça se marque dans ma tête...

« Ça se marque pas dans ma tête ». A nouveau, l'enfant, touche au coeur même de la structure : il dit qu'il entend bien les reproches mais que, cette parole, actuellement, ne s'inscrit pas. Par là même il nous dit que le propre de la parole est précisément d'inscrire des marques, des différences, de diviser la toute-puissance. Au moment même où il se dit non-marqué, l'enfant, transmet son savoir du passage obligé par la marque, la coupure, l'inscription. Il ne se bouche plus les oreilles. Il peut à présent entendre. Mais entendre ne suffit pas. Ses oreilles débouchées, l'enfant se prête au travail de la parole.

Il arrive alors, au cours de cet échange quelque chose d'étrange. A Willy qui vient d'exprimer « Ça se marque pas dans ma tête ! » la maîtresse répond par un extraordinaire lapsus : « Alors il faut que tu trouves le moyen pour que ça se marque dans ma tête ». La maîtresse se mettrait-elle à confondre sa tête et celle de Willy ? Se trouverait-elle confrontée, à son tour, à un travail d'inscription et de séparation. Gardons ce lapsus en mémoire et revenons à Willy.

La proposition lui est faite par Stéphane, lors du Conseil du 13 novembre, d'« écrire » sur un papier qu'il est interdit de se battre. Cette proposition de Stéphane surgit en réponse à Willy qui venait, à nouveau, d'avancer sa formule : « ça se marque pas dans ma tête... » Écrire, inscrire. Stéphane se pose comme celui qui paraît en savoir un bout sur l'importance de l'inscription.

Deux semaines plus tard, le papier est perdu. « *Ma mère l'a enlevé* » dira Willy. Mais peu importe cette disparition, car, on apprend aussitôt qu'au-delà de l'écriture, l'inscription a enfin opéré : on en-

tend Willy déclarer « *ça c'est marqué dans ma tête !* » Et l'enfant de prouver aussitôt qu'il a fini par entendre. Les cris, les pleurs, les coups vont, peu à peu, disparaître. On verra Willy « s'excuser » à quelques reprises, pour quelques gestes un peu brusques et, enfin, passer un pacte de « paix ». Autant de signes que l'enfant tout-puissant, l'enfant bolide, désarrimé de tout circuit symbolique, pris dans un collage avec l'Autre, a opéré une manoeuvre de séparation et renoué avec la loi de l'obligation à l'échange. Le temps du sun, du vivre ensemble dans la paix, est enfin venu.

Le jour où Murielle présente le « cas » Willy, elle apporte un second texte où elle évoque le temps qu'il lui a fallu, cette année-là, dans cette classe, pour trouver sa place, et, tout particulièrement, mobiliser l'institution du « Journal scolaire » — jusqu'alors l'un de ses outils essentiels d'apprentissage de la lecture et de l'écriture. La difficulté qu'éprouve la maîtresse tient à la nostalgie qu'elle garde de l'école où jusqu'à cette année elle avait travaillé. Une école dans un quartier en grande difficulté où elle s'était profondément investie. Comme Narcisse elle ne peut plus désirer, prisonnière d'une réussite à jamais inégalable, dont il faut préserver à tout prix la perfection. Le regard fixé sur l'image idéale, comme sidérée, l'enseignante éprouve l'impossibilité de partager une nouvelle rencontre avec d'autres enfants.

Là aussi, les Conseils vont scander et soutenir l'évolution de l'histoire. Mais, cette fois, cette évolution va concerner non plus un enfant, mais la maîtresse elle-même. Dans le cadre des Conseils, Murielle va progressivement se dégager de sa « nostalgie », se séparer de ce passé idyllique et engager un nouveau projet. Cela se fera en plusieurs étapes. La première aura lieu lors du conseil du vendredi 5 novembre. Je cite :

« Ce projet du Journal me tient à coeur. Vendredi 5 novembre, j'en parle au conseil. Les enfants me regardent d'un air dubitatif [...] Je leur parle de mon expérience mais je ne leur montre pas les journaux des autres années. Je les garde pour moi. C'est ma chose à moi, mon histoire personnelle. Tous les journaux sont chez moi, soigneusement rangés dans un carton. Emballage de mon histoire, bouclée, fermée. La flamme du désir est éteinte. »

La maîtresse se trouve toujours crispée sur son capital mais, dans le même temps, la voici qui s'engage dans un travail de sépara-

tion et de partage. Maintenant, rappelons-nous : le Conseil du 5 novembre est celui où Willy avait commencé à s'exprimer. Ainsi, ce même jour, la maîtresse, de son côté, faisait le premier pas dans la voie, jusque-là obstruée, de la réalisation de ce Journal. Elle débutait, pour son propre compte, un processus de dégagement et d'engagement. Un premier pas, où elle pouvait se rendre compte, comme Willy, que ça ne marquait pas encore ou que, tout au moins, la séparation n'était pas encore véritablement accomplie. Le lapsus — « dans ma tête » au lieu de « dans ta tête » — disait donc vrai : elle aussi, de son côté, avait un travail de marquage, de séparation à accomplir.

Mais le Conseil est là qui l'interpelle et la conduit à avancer. La deuxième étape aura lieu la semaine suivante. « Lors du Conseil du vendredi 12, je leur présente ces fameux journaux et je leur dis qu'ils sont capables d'en faire autant ». La publication du journal s'effectuera quelques semaines plus tard. Murielle, note : « Je suis apaisée. La machine à désir se remet peu à peu à fonctionner ».

Ainsi, d'un texte à l'autre c'est bien le même processus de séparation, de médiation, qui se trouve mobilisé. Dans un cas il concerne un enfant, dans l'autre l'enseignant. Qu'est-ce à dire, sinon que les dispositifs de médiation touchent autant l'un que l'autre, servent autant à l'un qu'à l'autre. A ce titre ils relèvent d'une praxis et non d'un faire instrumental. Pas l'un sans l'autre.

Francis IMBERT